

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HENRIQUE JOSÉ ALVES RODRIQUES

ALFABETIZAÇÃO NA EJA E A DISPERSÃO DAS PRÁTICAS:
ESCRITAS DE ABERTURA AO OUTRO E LEITURAS DE MUNDO

VITÓRIA
2017

HENRIQUE JOSÉ ALVES RODRIQUES

**ALFABETIZAÇÃO NA EJA E A DISPERSÃO DAS PRÁTICAS:
ESCRITAS DE ABERTURA AO OUTRO E LEITURAS DE MUNDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação da Professora Doutora Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R696a Rodrigues, Henrique José Alves, 1977-
Alfabetização na EJA e a dispersão das práticas : escritas de
abertura ao outro e leituras de mundo / Henrique José Alves
Rodrigues. – 2017.
181 f. : il.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização – Prática. 2. Dispersão. 3. Educação de
jovens e adultos. 4. Ética. I. Oliveira, Edna Castro de, 1950-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

FOLHA DE APROVAÇÃO - PPGE

Edna Castro de Oliveira

Orientadora - UFES

Ivone Martins de Oliveira

Membro interno - UFES

Janete Magalhães Carvalho

Membro interno - UFES

Regina Helena Silva Simões

Membro interno - UFES

Jane Paiva

Membro externo – UERJ

Maria Margarida Machado

Membro externo - UFG

Dedico esse trabalho

Às alfabetizandas que cruzaram meu caminho nesses quatro anos de experiência de pesquisa. Alguns Riobaldos e Diadorins. Muitas Macabeias.

À Lúcia Correa (in memoriam), minha avó, parteira e paneleira de Goiabeiras Velha (Vitória/ES). Nunca frequentou escola e não aprendeu palavra, mas me ensinou a ser rude e amoroso, leve e intenso, perverso e generoso, manso e tempestade.

Ao Luís Inácio Lula da Silva, esse delinquente.

AGRADECIMENTOS

À minha família, minhas amigas e aquelas que me amam, pelo cuidado e demonstrações de afeto, em momentos em que a desistência de caminhar parece ser o que nos resta, em tempos dilacerados. Em especial minha mãe, Jamilda, Débora, Carlos Fabian, Rogério, Adriano, Tatiana, Yara, Christina, Vinícius e, sobretudo, a minha orientadora de pesquisa.

Às alfabetizadoras da escola, com as quais partilhei práticas e momentos de alegria, que me possibilitaram respirar ar puro.

À coordenação pedagógica e a todas as educadoras da escola, que suportaram minhas interferências de trovão, em momentos de formação continuada.

À equipe do NEJA da UFES, pelos encontros, desencontros, afagos e tropeções, que me fizeram outro. Em especial Elizangela, Karla Cezarino, Celina, Ana Gisele e Lucas.

À Edna Scopel e Iraldirene, pelas demonstrações de companheirismo e generosidade.

Ao Fórum de EJA do ES, que me educou, com suas plenárias e intervenções públicas.

À Vânia Carvalho, Maria Conceição, Breno Louzada e Yedo Coelho, pelo convite para compor a Coordenação de EJA da secretaria de educação de Vitória/ES em 2011, que me possibilitou um reencontro com a EJA, sem o qual, esta experiência de pesquisa não teria sido possível. E sobretudo, pela coragem de fundar uma escola exclusivamente de EJA.

À Márcia Roxana, cuja profusão de doçura me fez desaprender preconceitos linguísticos e aprender a me encantar com a língua espanhola.

Ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC), financiado pela Capes e à rede de pesquisa UFG/UFES/UnB (OBEDUC/CAPES) pela concessão de bolsa de estudos, bem como por me prover as condições para participar em eventos acadêmicos.

***Saudades de uma Escola**

Saudades ...

Saudades de nossa escola;

Saudades do quanto éramos inocentes e por isso nos arriscávamos

Dávamos a cara, o corpo, a vida a tapa

Saudades do cheiro acre da população de rua

Saudades da escola que me fez reencontrar com o garoto que fui

Aos 19 anos de idade e já alfabetizando senhoras adultas no Hospital das Clínicas

Saudades da escola que me fez fugir das reuniões chatas da secretaria de educação

Para marchar ... marchar ... marchar ... marchar ...

Marchar como se morador de rua fosse

Não, nós não éramos apenas moradores de rua

Sonhávamos em ser travestis,

Em ser adolescentes em conflito com o mundo que nos deram para viver

Em ser mulheres

Em ser negros

Em ser deficientes

Em ser esfarrapados, infames,

Aqueles que não tem jeito,

Nem remédio,

Nem salvação

Saudades do que poderíamos ter sido

Não!

Mas ora, que coisa boba

Saudade não é um bom remédio (ou um bom veneno)

Sim!

A escola “Admardo” continua em mim

Mesmo que vá embora,

Outra escola,

Outros amigos,

Outras apostas

Quem passa pelo que passamos

Não tem mais jeito!

Estamos contaminados

Estamos com a peste!

Abertos para o que vier

Enquanto a saudade salta pela janela.

*Elaboração do autor

RESUMO

A pesquisa abordou a temática da alfabetização no campo da EJA, tendo como *locus* cinco salas de aula de uma escola exclusivamente da modalidade do município de Vitória/ES. O processo investigativo teve como objetivo geral problematizar as composições e distinções entre o plano das políticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas e o plano das práticas alfabetizadoras de educandas e educadoras. A pergunta que nos guiou neste processo foi: como as políticas de alfabetização se traduziam no plano das práticas alfabetizadoras das quais observamos/praticamos. Partindo da noção ampliada de alfabetização da educação popular e de linguagem enquanto pragmática do pensamento da desconstrução, trabalhamos com a noção de tradução como impossibilidade de fidelidade ao sentido original, colocando em suspeita a capacidade das políticas orientadoras das práticas se efetuarem em suas intencionalidades, pois, apostávamos que o campo dispersivo das práticas sempre excede, foge, desvia-se do sentido ou dos sentidos originais das políticas de alfabetização, tanto de agências internacionais, quanto do Governo Federal e da própria escola, que possui como referencial a educação popular. Tendo como intercessores teóricos privilegiados o educador Paulo Freire e o filósofo Jacques Derrida, assumimos a perspectiva metodológica de uma pesquisa-intervenção, adotando a plataforma da ética como chave de leitura para que se compreendesse a produção de dados que foram elaborados pela via de diários de campo, entrevistas com educandas e educadoras, registros de produções escritas e eventos da escola. A pesquisa envolveu o acompanhamento de 66 educandas e 10 educadoras em salas de aula. No percurso tomamos como ferramentas de análise as categorias, conceitos e noções que emergiram: diálogo, linguagem, alfabetização, cultura popular, memória, culturas do escrito, práticas de liberdade, emancipação, democracia, direito e justiça. A experiência de pesquisa nos levou a concluir que o plano da dispersão, ou seja, da heterogeneidade das forças, atravessa não apenas as práticas alfabetizadoras, mas também as políticas de alfabetização, com seus paradoxos, ambiguidades, clausuras e brechas para a criação. Apesar da profusão conceitual existente no campo da EJA, tais arcabouços, embora importantes, não dão conta do que nos acontece no processo de alfabetização, que requer muito mais uma abertura radical e de diálogo com o outro, e a escuta atenta a seus apelos, do que referenciais teóricos coerentes e bem definidos.

Palavras-chave: Alfabetização – Prática; Dispersão; Educação de jovens e adultos; Ética.

ABSTRACT

This study addressed the theme related to Youth and Adult Literacy in a Youth and Adult Education (EJA) school at Vitória/ES. It aims to problematize the elaboration and distinctions between the youth and adult literacy policies and the literacy practices of students and teachers. The question that guided the investigative process was how the literacy policies and their conceptions were translated in the literacy practices that were observed/conducted. Based on the expanded notion of literacy in popular education, and on the concept of language as a pragmatic of deconstruction thinking, the notion of translation, in this paper, brings the impossibility of fidelity to the original meaning, putting under suspicion the possibility of the policies that guide the practices to reach its original aims when put into practice, thus, we argue that the dispersive field of the practices always exceeds, runs away from the original sense or meaning of literacy policies established by international agencies, federal government and even the ones established by the school itself, which has popular education as a reference. This research was conducted in five literacy classrooms, guided by an intervention research design, which led us to adopt an ethics platform as a reading key to understand the production of data that were elaborated by the means of field journals, interviews with teachers and students, written productions records and school events. After analyzing the data, the following categories, concepts and notions emerged in the empirical plan: dialogue; language and literacy; popular culture and memory; writing culture; practices of freedom and emancipation; democracy; law and justice. The research process has led us to conclude that the dispersion plan, that is, the heterogeneity of the forces, cross not only the literacy practices, but also the literacy policies, with their paradoxes, ambiguities, closures and creation breaches. People involved in literacy processes create innovative strategies, in order to move in a literate society and to give meaning to their own literacy process. . Despite the conceptual profusion in the EJA field, such strategies, although important, do not account for what happens in the process of literacy, which requires much more radical opening to the other person and attentively listening to their appeals, than coherent well defined theoretical references.

Keywords: Literacy - Practice; Dispersion; Youth and Adult Education; Ethic.

RESUMEN

La pesquisa abordó el tema de la alfabetización en el campo de la Educación de jóvenes y adultos – EJA –, teniendo como *locus* cinco salas de clase de una escuela exclusivamente de la modalidad en el municipio de Vitoria/ES. El proceso de investigación tuvo como objetivo general problematizar las composiciones y las distinciones entre el plan de las políticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas y el plan de las prácticas alfabetizadoras de alumnas y maestras. La pregunta que nos ha guiado en este proceso fue: cómo las políticas de alfabetización se traducían en el plan de las prácticas alfabetizadoras de las cuales observamos/practicamos. Desde la noción ampliada de alfabetización de la educación popular y de lenguaje como pragmática del pensamiento de la desconstrucción, trabajamos con la noción de traducción como imposibilidad de fidelidad al sentido original, poniendo como sospechosa la capacidad de las políticas orientadoras de las prácticas se efectuaren en sus intenciones, pues, se confió que el campo dispersivo de las prácticas siempre pasa, huye, desvíase del sentido o de los sentidos originales de las políticas de alfabetización, de las agencias internacionales, del gobierno federal y de la escuela que tiene como referencial la educación popular. Teniendo como aportes teóricos privilegiados el educador Paulo Freire y El filósofo Jacques Derrida, asumimos la perspectiva metodológica de una pesquisa-intervención, adoptando la plataforma de la ética como clave de lectura para comprendermos la producción de datos que elaboramos por la vía de diarios de campo, entrevistas con alumnas y maestras, registros de producciones escritas y eventos de la escuela. La pesquisa envolvió el acompañamiento de 66 alumnas y 10 maestras en salas de clase. En el recorrido usamos como herramientas de análisis las categorías, conceptos y nociones que emergieran: diálogo lenguaje y alfabetización, cultura popular y memoria, culturas del escrito, prácticas de libertad y emancipación, democracia, derecho y justicia. la experiencia de pesquisa nos condujo a concluir que el plan de la dispersión, es decir, de la heterogeneidad de las fuerzas, cruza no sólo las prácticas alfabetizadoras, pero también las políticas de alfabetización, con sus paradojas, ambigüedades, clausuras y brechas para la creación. No obstante la profusión conceptual existente en el campo de la EJA, esas estructuras, a pesar de importantes, no explican lo que ocurre en el proceso de alfabetización, que requiere mucho más una apertura radical y de diálogo con el otro, y la escucha atenta a sus ruegos que de aportes teóricos coherentes y bien definidos.

Palabras-clave: Alfabetización - Práctica; Dispersión; Educación de Jóvenes y Adultos; Ética.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Caderno da educanda	142
Imagem 02 – Caderno da educanda	148
Imagem 03 – Caderno da educanda	149

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Acompanhamento de salas de aula de 1º segmento	35
Quadro 02 – Entrevistas com as educandas	37
Quadro 03 – Entrevistas com as educadoras	38
Quadro 04 – Gênero no 1º segmento CCTI Maria Ortiz (2010 – 2015)	129
Quadro 05 – Lista de palavras	140
Quadro 06 – Produção oral das educandas	142
Tabela 01 – Quantitativo de matrículas da EMEF EJA Admardo Serafim de Oliveira, por polo – 2016	44

LISTA DE SIGLAS

ACC – Atividades Curriculares complementares

AMARIV – Associação dos catadores de Materiais Recicláveis da Ilha de Vitória/ES.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CCTI – Centro de Convivência da Terceira Idade

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CREAS POP – Centro de Referência Especializado da Assistência Social para a População de Rua

ECF- Escola de Ciência e Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito santo

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica de valorização dos Profissionais da Educação

IFES- Instituto Federal Do Espírito Santo

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação

SEGES – Secretaria de Gestão Estratégica

SEMAD – Secretaria Municipal de Administração

SEMAS – Secretaria Municipal da Saúde

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SETGER – Secretaria de Trabalho e Geração de Renda

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

NISPI - Núcleo para a Integração social para a Pessoa Idosa

OBEDUC – Programa Observatório da Educação

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONG – Organização Não-governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PNAS – Política Nacional da Assistência Social

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG – Programa de Pós-graduação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UnB – Universidade Nacional de Brasília

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	20
2 A PRÁTICA DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO	34
2.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA DE EJA DE VITÓRIA	41
3 ENTRE TESOURAS & FACAS: RASGAR O PRESENTE PARA REESCREVÊ-LO	46
3.1 FREIRE: ALFABETIZAÇÃO COMO SUPERAÇÃO DIALÓGICA	54
3.1.1 Cultura popular, experiência & memória: diálogos com Freire	61
3.2 CULTURAS DO ESCRITO: ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL ...	67
3.3 A ABERTURA RADICAL AO APELO DO OUTRO: LINGUAGEM, DEMOCRACIA, DIREITO E JUSTIÇA	79
3.3.1 Alfabetização e direito	80
3.3.2 Desconstruindo o direito: a justiça e a democracia porvir	83
4 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA DE EJA DE VITÓRIA/ES E AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: DISPERSÃO CONCEITUAL	95
4.1 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA DE EJA DE VITÓRIA/ES	109
5 ALFABETIZAÇÃO E ESCRITAS DE SI: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NUMA ESCOLA DE EJA	117
5.1 UMA ESCOLA EM DESCONSTRUÇÃO E DIFERENCIAÇÃO DE SI NO TEMPO	118
5.2 UM POUSO DO OLHAR NO CCTI MARIA ORTIZ	126
5.3 ISSO NÃO É UM “CASO”: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM QUE NOS DESAFIA	143
5.4 ALFABETIZAÇÃO, DIREITO E JUSTIÇA: DIÁLOGO E ESCUTA RADICAL AO APELO DO OUTRO	152
6 CONCLUSÃO: É POSSÍVEL CONCLUIR?	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	176

APRESENTAÇÃO¹

Como as políticas de alfabetização se traduzem no plano das práticas alfabetizadoras que observamos/praticamos numa escola exclusivamente de EJA de Vitória/ES? Esta foi a questão chave que guiou a presente experiência de pesquisa. O tema que abordamos é a alfabetização no campo da EJA, dando ênfase à interface entre as políticas e as práticas e a dimensão ética que envolve a alfabetização de pessoas adultas. O *locus* de pesquisa envolveu cinco salas de aula de uma escola exclusivamente da modalidade no município de Vitória/ES. A nossa tese é a de que o plano das práticas alfabetizadoras se constitui em campo de dispersão das práticas, dispersão entendida como heterogeneidade, diferença e disseminação de sentidos.

O objetivo geral da pesquisa buscou problematizar as composições e distinções entre o plano das políticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas e o plano das práticas alfabetizadoras de educandas e educadoras. A noção de tradução, como impossibilidade de fidelidade ao sentido original, foi o horizonte teórico no qual caminhamos para exercitar uma prática de suspeita da capacidade das políticas orientadoras das práticas se efetuarem em suas intencionalidades. O campo dispersivo das práticas sempre excede, foge, desvia-se do sentido ou dos sentidos originais das políticas de alfabetização, tanto de agências internacionais, quanto do Governo Federal e da própria escola, que possui como referencial a educação popular.

Paulo Freire (com sua noção ampliada de alfabetização) e Jacques Derrida (com sua abordagem da linguagem), foram nossos intercessores teóricos privilegiados, pois nos possibilitaram assumir a dimensão da ética como caminho para analisar a produção de dados que elaboramos. Os procedimentos metodológicos que adotamos foram exercitados na perspectiva de uma pesquisa-intervenção: o uso de um diário de campo, realização de entrevistas com educandas e educadoras, registros de produções escritas e eventos da escola.

As categorias, conceitos e noções que o processo de pesquisa nos indicou foram: diálogo, linguagem, alfabetização, cultura popular, memória, culturas do escrito, práticas de liberdade, emancipação, democracia, direito e justiça.

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular ao aludir às minhas experiências, porém, no decorrer desta pesquisa, usarei a primeira pessoa do plural, ao estabelecer o diálogo com outros interlocutores.

As leitoras encontrarão no capítulo 1 uma **introdução** às questões que atravessam o campo da problemática da alfabetização de pessoas jovens e adultas. Nossas abordagens teóricas, a educação popular e o pensamento da desconstrução são sublinhadas em seus aspectos básicos, que serão aprofundados no capítulo dedicado ao referencial teórico.

No capítulo 2, **A prática da pesquisa: o percurso metodológico**, procuramos anunciar os procedimentos de pesquisa exercitados, o modo como a pesquisa foi se tecendo. Apontamos também a estrutura organizacional da escola de EJA de Vitória/ES. A investigação teve como guia para a elaboração de caminhos as pistas que tanto Freire quanto Derrida nos legaram. Apresentamos, também, as premissas da perspectiva metodológica de uma pesquisa-intervenção.

O capítulo 3, **Entre tesouras & facas: rasgar o presente para reescrevê-lo**, constitui-se em espaço dedicado ao referencial teórico. Procuramos demonstrar a dimensão ética das obras de Freire e Derrida. Esse último, mesmo quando abordou a linguagem numa escrita considerada hermética e supostamente sem implicação política, já estava nos sinalizando um posicionamento ético e político a favor da afirmação da diferença, que os dualismos da abordagem clássica dos estudos da linguagem no Ocidente sempre procurou desqualificar.

Embora tendo Freire e Derrida como sustentação primordial da pesquisa, procuramos fazer interlocuções com outros autores, que, em nossa visão, não são incompatíveis com os horizontes da educação popular e do pensamento da desconstrução. Os estudos de Leandro Konder e Edward Thompson foram inseridos em nosso exercício de desconstruir conceitos como diálogo e dialética, ferramentas conceituais que marcam os escritos de Freire. Ecléa Bosi foi nossa intercessora para demonstrar como memória e cultura popular foram entendidos por este processo de pesquisa. Thompson também nos auxiliou a oxigenar a visão de cultura popular.

A abordagem da alfabetização como prática social, que se elabora antes e após o processo de escolarização, nos foi possível com o estudo de produções de autoras que pensam as noções (distintas) de culturas do escrito e cultura escrita, como Ana Maria Galvão, Leda Tfouni, Vera Ribeiro, Judith Kalman, Edna Castro de Oliveira, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Procuraremos sustentar que a herança legada pelos estudos de Ferreiro não pode ser desqualificada, apesar de seu atual desprestígio acadêmico. Mencionamos também as contribuições da antropologia, com Jack Goody e Ian Watt, além da história, com Gomes Castillo, para o alargamento de nossa compreensão do uso social da escrita.

Algumas estudiosas do campo da alfabetização como Emilia Ferreiro, Maria Clara Di Pierro e Ana Maria Galvão, e o próprio Freire, nos auxiliaram a pensar a conexão alfabetização e direito. Procuramos problematizar a noção de direito com Derrida, Marilena Chauí, Gilles Deleuze e Michel Foucault. As noções clássicas de política e emancipação, tão importantes ao campo da EJA, também são problematizadas com o auxílio de Derrida, Deleuze, Foucault e Hannah Arendt.

No capítulo 4, **A emergência da escola de EJA de Vitória/ES e as políticas de alfabetização: dispersão conceitual**, as políticas de alfabetização - da UNESCO, do Estado brasileiro, do município de Vitória e da escola de EJA em que a pesquisa se deu - são analisadas tendo como objeto para a concentração do olhar as concepções de alfabetização que balizaram tais políticas. Encontramos uma heterogeneidade de sentidos que nos fez concluir que mesmo as políticas de alfabetização são um campo em dispersão. Os conceitos de dispositivo de Foucault e de máquina de Derrida nos foram importantes para compreendê-las.

No capítulo 5, **Alfabetização e escritas de si: uma experiência de pesquisa numa escola de EJA**, elaboramos uma narrativa para expressar o processo de acompanhamento e de produção de interferências nas salas de alfabetização e na formação continuada das educadoras da escola. As questões que emergiram nessa experiência são pautadas e analisadas nesse capítulo.

A experiência de escrita deste texto procura estar em sintonia tensa com a minha inserção na rede de pesquisa que envolve os Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Brasília (UnB) no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC)/CAPES, que possui como temática catalizadora de inúmeras pesquisas em andamento - seja em nível de doutorado, mestrado, iniciação científica e de educadoras da educação básica - o projeto: **Desafios da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: identidade dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes virtuais**. Procura expressar também os encontros com as colegas de estudos do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES, as leituras de minhas intercessoras teóricas, os encontros na escola em que exerço a prática docente, bem como a pesquisa e, sobretudo, nas interferências que vêm produzindo em meu corpo o momento político problemático que temos vivido em nosso país.

Embora a pesquisa não aborde a educação profissional, considero que sua temática não se afasta da temática geral da rede de pesquisa UFG/UFES/UnB OBEDUC-CAPES, em específico no Núcleo 1, PPG/UFES, no qual me insiro, pois questões-problema como a

integração curricular, o mundo do trabalho e a identidade dos sujeitos estarão permeando nossas análises. Muito embora este processo de pesquisa procure não acatar tais questões como *slogans* ou amuletos, mas como questões que requerem que o pensamento pense, ou seja, problematize, interpele, desloque, ressignifique, refute e faça novas composições. Inserido numa rede de pesquisa que possui como referência teórica prioritária o materialismo histórico e dialético, a presente pesquisa se lançou por outros encontros, outras intercessoras, outros caminhos, outras leituras, outras escritas. Muitas das questões teóricas abordadas nos capítulos deste relatório se configuram em um diálogo crítico com minhas interlocutoras de rede pesquisa. Muitas destas interlocutoras são também intercessoras; algumas boas contendoras que me forçaram a estudar, a “escovar” conceitos, esboçar novos planos para o pensamento e para a vida.

Neste movimento de pesquisa, além do suporte da coordenação pedagógica da escola, da receptividade das alfabetizadoras, possuí a parceria imprescindível de quatro colegas de estudos de nosso NEJA da UFES, as estudantes de iniciação científica Ana Gisele e Cathya Miguel, a pesquisadora voluntária Celina Motoki e a professora do departamento de psicologia Márcia Roxana, que acompanham e participam dos trabalhos de sala de aula da escola, além de participarem dos momentos formativos das educadoras. Com elas compartilhei leituras e estratégias de diálogo com as alfabetizadoras nos momentos de impasses e dúvidas pedagógicas.

Para minhas interlocutoras e intercessoras de rede de pesquisa, que esta escrita seja, além de um beijo, um convite para continuarmos a pensar acerca deste mundo que nos deram para viver e que necessita urgentemente que digamos **sim**, para que possamos fazer algo, para que algo aconteça, nos aconteça.

Para milhões de analfabetos e analfabetas deste país, que seja a reafirmação do meu compromisso com o seu direito a aprender. A estas, o melhor que posso fazer: estudar, ler, escrever, exercer a docência, programar atividades de leitura e escrita para a sala de aula, exercer ativismo político no Fórum de EJA do ES, tomar nas mãos a feitura da escola de EJA que construímos a duras penas. Lançar-me no turbilhão do tempo ...

1. INTRODUÇÃO

Lanço meu olhar sobre o Brasil
e não entendo nada.
(Adriana Calcanhotto, 1992)

Reaprender o Brasil. Essa foi a primeira afirmação que o andarilho Paulo Freire declarou ao retornar ao país após quase dezesseis anos de exílio, devido ao golpe civil-militar, que abateu sonhos coletivos de radicalização da democracia brasileira, em 1964. Se tecermos esta frase com os possíveis sentidos do trecho registrado acima, da música "Negros", de Adriana Calcanhotto, várias imagens de Brasil podemos vislumbrar, dentre as quais uma se constitui em um dos impulsos que movem este processo de pesquisa: a imagem de uma formação social com uma experiência singular, que tentamos compreender com lentes nem sempre apropriadas; ou, escrito de outra forma, a imagem de uma sociedade cujo caráter fugidio de seus processos sociais produz naquela² que se empenha em lê-los uma falência do olhar.

“Lanço meu olhar sobre o Brasil e não entendo nada!” Num primeiro instante, tal assertiva pode nos indicar uma interdição das práticas de liberdade que o exercício democrático requer, uma incapacidade de produção de interferências num modo de funcionamento social que escapa aos modelos, aos conceitos e às categorias que classicamente foram pertinentes na produção de sentido dos processos sociais. Tanto as características da sociedade brasileira, quanto das demais sociedades latino-americanas, incitam-nos a observar dois aspectos paradoxais de nossa vida social: a nossa exuberante formação social, composta por hibridismos culturais que nos possibilitam formas criativas de estar no mundo e, ao mesmo tempo, uma experiência histórica de relações de poder marcadamente autoritárias, que se manifestam tanto na relação do Estado com os sujeitos, quanto na relação dos sujeitos entre si. Caetano Veloso tocou neste aspecto paradoxal da sociedade brasileira com uma frase lapidar: nós, abaixo dos Trópicos, dançamos “entre o sublime e o monstruoso”³.

Se deslocarmos nosso olhar para a esfera da educação, nossas lentes, que antes estavam embaçadas, começam a trincar: a sociedade que se constitui em uma das maiores economias do mundo, com uma exuberante cultura popular, onde está localizado o maior aglomerado urbano do Hemisfério Sul, é a mesma sociedade que ainda exhibe indicadores de

² No processo de produção desta escrita, optou-se por usar o gênero feminino em substantivos e adjetivos, quando estes se referem a grupos de pessoas que sugerem, virtualmente, uma diversidade de performances de gênero; procedimento linguístico nada diferente do que historicamente aprendemos a efetuar, no plano da linguagem escrita e oral, mas com a primazia do gênero masculino.

³ Música **Fora da ordem**, UNS Warner Chappel, 1997.

alfabetização e de escolarização que expressam históricas negligências com os direitos de cidadania de amplos segmentos sociais.

Reaprender o Brasil. Nunca este apelo nos foi tão atual. O golpe jurídico-midiático de 2016, com suas investidas reais de negação de direitos, convoca-nos a ler esta assertiva freiriana com todas as suas implicações políticas e éticas. A aposta de setores da sociedade brasileira na construção de uma nação em que todas as pessoas possam usufruir de condições dignas de vida pela via do exercício do direito, foi atropelada por um vendaval conservador que aposta na reiteração histórica das estratificações sociais que sempre nos constituíram.

Sim, sempre será preciso reaprender o Brasil. Pois, a partir de Freire, podemos afirmar que aquele Brasil ao qual o nosso mestre retornava na década de 1980, pós-ditadura militar, já havia diferido do *script* nacional-populista da década de 1960, no qual alfabetizar as camadas populares significava aumentar o contingente eleitoral ou, num tom mais progressista, seria um instrumento para “conscientizar as massas”, por bem intencionadas militantes. Assim como hoje, após o golpe de 2016, algo se moveu, nos aconteceu e entre atônitos e perplexos, deveríamos reafirmar a ética da leitura freiriana acerca do que nos acontece. Portanto, faz-se necessária a produção de uma nova leitura de mundo que nos possibilite uma nova escrita da história, uma nova escrita de nós mesmos.

Uma nova leitura e escrita guiadas pela generosidade e amor incondicional ao mundo e ao outro, que, assim como Freire, nos ensinou o filósofo franco-argelino Jacques Derrida (2007). Mas, se a atual possibilidade de reversão de direitos nos convoca a reiterarmos nossa experiência de alteridade com o apelo do outro, a urgência do presente no Brasil nos exige o exercício radical de uma leitura da suspeita que, tanto Freire, quanto Derrida, cada qual à sua maneira, legaram-nos. Leitura da suspeita entendida como problematização das lentes políticas e conceituais que herdamos para operar no mundo. Não para jogá-las fora; mas, para que a partir de um trabalho de releitura, seja exercido um gesto de superação.

Sendo assim, tanto Freire, quanto Derrida, o primeiro pelo mirante da educação, o segundo pelos interstícios da filosofia/literatura, deixaram-nos como legado uma ética da leitura permeada pela suspeita. Suspeita entendida não como desqualificação das práticas, mas como um modo de colocar em suspeição/suspensão, mesmo que temporárias, o já sabido, o já produzido, o já enunciado. Pois, tanto Freire (2005), pela via da dialética marxista, quanto Derrida (2013), pela via da noção de desconstrução, darão ao tempo um poder inapelável de transformação do mundo.

Neste sentido, um exercício da suspeita é fundamental, pois aquilo que nossa consciência considera como rio seguro e de águas calmas, a prática da travessia nos demonstrará (demonstrou) que algo se passou, algo aconteceu. Não só com o rio, mas também conosco. Esta alegoria pré-socrática, que nos manuais de filosofia podemos ler como o nascimento da dialética, na perspectiva desta pesquisa podemos relê-la como uma ética da leitura do mundo e da palavra, cujo *ethos* é a suspeita e a superação. Algo se passou, se moveu, se diferiu e se desconstruiu no tempo.

A ideia motriz que sustentou este processo de pesquisa é o que podemos conceber como uma intensa suspeita em relação às políticas de orientação das práticas de alfabetização e de seus operadores conceituais. O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo em sua vertente de educação popular, sempre nutriu-se de arcabouços conceituais altamente heterogêneos. Há quase trinta anos, Rosa Maria Torres (1988), em pesquisa acerca dos conceitos e das práticas no âmbito da educação popular, verificou o que denominou de nominalismo. Se em experiências de alfabetização de pessoas adultas conceitos eram praticados como se fossem palavras, que não teriam nem densidade conceitual, nem lastro com as práticas alfabetizadoras reais, na atualidade acreditamos que a disseminação conceitual ampliou-se, o que configura o campo da alfabetização na EJA como um campo de dispersão conceitual, ou seja, campo heterogêneo de forças.

O campo da EJA é permeado, dentre outros, por conceitos como democracia, direito à educação, direito humano fundamental, direito social, sujeitos de direito, direito de aprender ao longo da vida, empoderamento, aprender a aprender, educação permanente, educação continuada, alfabetizações múltiplas, alfabetizações situadas, analfabetismo/alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo, letramento, diversidade, identidades de gênero, integração curricular, currículo flexível e trabalho como princípio formador.

Deste modo, tais categorias, que não conformam um cenário coeso, pois emanam dos mais variados campos de força teóricos e de interesses díspares e antagônicos, estão presentes em declarações e documentos de agências internacionais e políticas de Estado, em reivindicações de movimentos sociais, como os Fóruns de EJA, em produções acadêmicas e na proposta política e pedagógica da escola em que as práticas alfabetizadoras foram observadas/elaboradas no âmbito desta pesquisa.

A pergunta que nos guiou neste processo de pesquisa foi a seguinte: como a proliferação discursiva se traduzia no plano das práticas alfabetizadoras de uma escola de EJA de Vitória/Espírito Santo (ES), o nosso *locus* de pesquisa? Partindo da noção de tradução como

impossibilidade de fidelidade ao sentido original (DERRIDA, 2006), colocávamos em suspeita a capacidade das políticas orientadoras das práticas se efetuarem em suas intencionalidades, pois, apostávamos, o campo dispersivo das práticas sempre excede, foge, desvia-se do sentido ou dos sentidos originais das políticas de alfabetização.

O processo de pesquisa apostou no plano das práticas alfabetizadoras como campo heterogêneo de forças, portanto, sempre portadoras de elementos não previstos nas políticas de alfabetização. Todavia, ao estudar alguns documentos e produções acadêmicas acerca das políticas de alfabetização, pudemos perceber que também o plano da política e da configuração da própria escola, que escolhemos como *locus* de pesquisa, configuram-se em campo de dispersão, ou seja, de heterogeneidade, de disseminação.

Na contramão da tese de Torres (1988) acerca de uma contradição entre o discurso e a prática – como se fosse possível um espelhamento fidedigno entre estas duas dimensões do real – o processo de pesquisa nos indicou a dispersão que nutre tanto as políticas de alfabetização, quanto as práticas alfabetizadoras. Embora entre ambas haja defasagens, entendemos essas como processualidades distintas. E, embora distintas, uma não pode ser lida sem levarmos em consideração a outra, visto que ambas produzem cruzamentos, composições, traições (traduções), fugas e excessos.

Se as políticas de EJA, bem como de alfabetização, gritam em alto e bom som o direito como matriz conceitual para nos movermos neste campo educacional, a dimensão das práticas, dos processos reais de alfabetizar e alfabetizar-se mostram-nos que, se o direito é imprescindível, do ponto de vista do que as pessoas em processo de alfabetização produzem para, apesar das adversidades, prosseguirem em seus processos alfabetizadores e a eles darem sentidos, algo ainda nos falta para a criação de uma leitura acerca do que nos acontece nos meandros da experiência alfabetizadora, seja nas salas de aula, seja em outros espaços de aprendizagem.

O que nos falta não são operadores conceituais para o campo da EJA, pois estes, como já sublinhamos, proliferam-se. Mesmo se concordarmos com a leitura de Miguel Arroyo (2007) acerca da EJA enquanto campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e de práticas pedagógicas, a experiência desta pesquisa nos indicou que, além dos arcabouços teóricos e conceituais, o que nos falta é o adensamento de gestos, de práticas que excedem ao plano conceitual, embora entre ambos possam esboçar-se composições. Daí caracterizarmos a ética como plataforma privilegiada para a tematização da alfabetização de pessoas adultas no âmbito deste estudo.

Esta postura nos levou ao encontro das noções de democracia e justiça, para além de suas dimensões jurídicas, políticas e conceituais, no âmbito daquilo que o pensamento da desconstrução de Derrida (2007) sustentou, ou seja, como dimensão ética de abertura radical ao apelo do outro, como promessa, que a institucionalidade do plano do direito, apesar de necessária, nunca será capaz de suprir, pois a experiência ética constitui-se em travessia (sair de si) que se produz na dimensão do acontecimento.

Assumimos a noção de prática não como polo distinto à teoria ou à linguagem, mas entendida como ato performativo que produz o inesperado e o desvio de si, procurando mostrar que tanto as políticas de alfabetização na EJA quanto as práticas alfabetizadoras elaboradas pelos sujeitos da escola em que se desenvolveu a pesquisa, lançaram-se num processo de diferenciação no tempo. Este posicionamento nos permite postular a tese da alfabetização na EJA como campo de **dispersão das práticas**, pois ali onde se desejava a unidade, a universalidade e a homogeneidade, cada vez mais esboçam-se a heterogeneidade de sujeitos e trajetórias de vida, escritas de si díspares, a disseminação de sentidos para os processos alfabetizadores, diferenças de vozes e de apelos, que demandam escutas e diálogos cada vez mais atentos e inventivos, seja no contexto de sala de aula ou na prática da pesquisa.

Dentro desse eixo maior que visa compreender a alfabetização na EJA enquanto campo dispersivo, emergiu um subeixo que o compõe: a criação no âmbito das práticas alfabetizadoras, tanto de educadoras, quanto das educandas. As cinco salas de aula nas quais me movi, localizam-se em espaços da escola cujo público majoritário é de mulheres idosas; dois deles em equipamentos da política pública municipal de assistência social para pessoas idosas. O olhar retrospectivo sobre a experiência de pesquisa me permitiu perceber que a criação estabeleceu-se desde o início como uma das questões a serem observadas/praticadas nos espaços alfabetizadores nos quais circulei, uma vez que minha formação acadêmica no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) incentivava processos de experimentação pedagógica do campo da educação popular, o que tem se configurado em uma das ênfases da proposta política e pedagógica da escola.

Todavia, na experiência de pesquisa, deparamos-nos com o paradoxo que permeou os processos alfabetizadores que acompanhamos e que se moveram para a elaboração de práticas inventivas, processos de criação e, ao mesmo tempo, a reiteração de práticas referenciadas por aquilo que consideramos um modelo “clássico” de escola, de alfabetização, de aprendizagem da leitura e da escrita. Se a ética, portanto, a alteridade, constitui-se em plataforma privilegiada deste processo de pesquisa, procuramos não julgar, mas criar

procedimentos de produção de dados (entrevistas com algumas educandas e educadoras) para que pudéssemos compreender as práticas observadas.

Com certeza, esta foi a questão mais problemática que nos aconteceu no âmbito da pesquisa, pois pressupunha um “sair de si”, “sair de seu lugar”, de suas implicações, de sua história, de sua memória afetiva com o campo da alfabetização de pessoas adultas e procurar compreender as práticas expressas pelo outro. Mas a percepção deste paradoxo entre esforços de criação e reiterações de modelos foi o que mais reforçou a noção de dispersão como fio condutor da pesquisa.

Nessa perspectiva, a noção de culturas do escrito se constituiu em chave interpretativa que compôs com a dimensão ética legada tanto por Freire quanto por Derrida. Mesmo consciente de que tal noção situa-se num campo heterogêneo de pesquisas interdisciplinares e de matrizes conceituais diversas, buscamos estabelecer intercessão com estudiosas que compreendem as culturas do escrito como práticas sociais de leitura e escrita, contextualmente situadas e produtoras de subjetividades, memórias e modos de vida.

A pesquisa teve como **objetivo geral** problematizar as composições e distinções entre o plano das políticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas e o plano das práticas alfabetizadoras de educandas e educadoras em um *locus* escolar. Após um período de imersão no campo de pesquisa e de leitura da produção de dados da empiria, os **objetivos específicos** passaram a ser rearranjados nas formas que seguem:

1) Discutir as categorias conceituais que emergiram na empiria, tendo como lentes privilegiadas os campos de força da educação popular (vertente freiriana) e o pensamento da desconstrução, mas também outras intercessoras teóricas que, em nossa perspectiva, compõem com o pensamento de Freire e Derrida. Após relermos e ouvirmos o material elaborado na produção de dados, procuramos tomar como ferramentas as categorias, os conceitos e as noções que emergiram no plano da empiria: diálogo; linguagem e alfabetização; cultura popular e memória; culturas do escrito; práticas de liberdade e emancipação; democracia, direito e justiça.

2) Analisar produções bibliográficas⁴ acerca das políticas de alfabetização no campo da EJA, bem como as transformações das noções de alfabetização que as balizaram no tempo.

⁴ Estamos nos referindo a produções acadêmicas, documentos da UNESCO, da legislação nacional e municipal da modalidade EJA e o projeto político-pedagógico da escola de EJA de Vitória/ES.

3) Acompanhar e produzir interferências em cinco salas de alfabetização de uma escola de EJA do município de Vitória/ES, como estratégia investigativa de produção de dados acerca das composições e diferenciações entre as práticas alfabetizadoras e as políticas de alfabetização de EJA.

Retomando a questão da interdição do olhar face ao que nos acontece e que permeou este processo de pesquisa, podemos afirmar que se num primeiro momento o “não entendo nada” pode nos indicar uma falência do olhar e uma interdição das práticas, a mesma assertiva pode também nos indicar o início de uma aventura do olhar e de experimentação política; a procura de novas lentes, ou o deslocamento das antigas, além da possibilidade de uma apurada limpeza com águas mais frescas. Representa, deste modo, o início da procura por novos caminhos para aprender a ler e escrever a história, como sustentou o educador pernambucano, mesmo através de interferências localizadas, no plano da dispersão, mas que se espalharam por este país feito faísca, criando uma rede heterogênea de solidariedade e de afirmação da diferença.

Estamos nos referindo às ocupações de equipamentos de cultura por artistas; ocupações de escolas e universidades por jovens e adolescentes. Ocupações de si, como nos indicou a declaração de um estudante de Ensino Médio da rede estadual na última plenária do Fórum de EJA do ES, em 2016: “[...] a ocupação da escola acabou, mas eu ainda me sinto ocupado”⁵.

Portanto, se a interdição das práticas é possível, a mesma experiência de não saber o que nos acontece pode se constituir em convite para a elaboração de novas práticas. O não saber que produz falência, também pode produzir potência do olhar. Potência do olhar que nos move para a produção de sentidos acerca do modo de funcionamento dos processos em que nos inserimos e que ao mesmo tempo nos constituem outras, se acreditarmos que o modo de olhar expressa um modo de ser, um modo de vida, um modo de estar no mundo. Pois, no processo de caminhar, vou me constituindo outra pela força dos encontros que a experiência me possibilita.

Freire foi um educador brasileiro que esteve envolvido num movimento político de produção de sentidos sobre a realidade brasileira, a partir do campo da educação, tendo como premissa que possuímos uma experiência específica, que nos constituímos dentro de relações

⁵ A rede de ocupações de escolas estaduais e de prédios da única universidade federal do estado, de *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) além de marchas e protestos contra as medidas de reversão de direitos no panorama do Brasil em 2016, contaram com participação efetiva, tanto de educadoras da escola de EJA em que a pesquisa se realizou, de membros do Fórum de EJA do ES, quanto do grupo de pesquisa do qual fazemos parte.

com o mundo diferentes do modelo de sujeito cognoscente abstrato, tão caro ao discurso racionalista.

Neste sentido, a educação popular dos movimentos sociais dos anos 1960, que ainda hoje se afirma em inúmeras organizações sociais e em equipamentos de Estado, configura-se numa aposta de que é possível o exercício de uma educação que dialogue com as experiências das subalternas e que, portanto, não pode ser exercida “sobre”, mas “com”.

Vivemos hoje um momento histórico em que os princípios da educação popular, que por anos a fio foram exercitados na esfera da sociedade civil e dos movimentos populares, também permearam os discursos oficiais de institucionalização e regulamentação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas duas últimas décadas. Políticas de indução da EJA possuem a educação popular como uma de suas referências teóricas e políticas, fazendo-nos perguntar sobre as possibilidades e desafios do exercício de práticas educativas a partir da perspectiva das camadas subalternas de nossa sociedade em equipamentos escolares de Estado. Equipamentos esses formulados e regidos historicamente por um modo de funcionamento em que as camadas subalternas da sociedade compareciam – quando compareciam – para a confirmação de suas supostas incapacidades cognitivas e de governo da coisa pública.

Em seu retorno do exílio, nos idos de 1980, Freire se envolveu em várias experiências de educação popular em favelas, movimentos sociais e sindicais. Mas uma dessas experiências se constitui em referência para o nosso campo problemático de pesquisa: a nomeação de Freire para o cargo de secretário de educação da cidade de São Paulo, durante o governo de Luíza Erundina.

A gestão municipal paulistana, movimentos sociais e educadoras elaboraram uma aposta coletiva de produção de uma escola pública popular. Nas experiências anteriores, sobretudo a partir dos anos 1960, o poder estatal também esteve presente, seja financiando os projetos, seja cedendo alguns de seus profissionais para atuarem nas comunidades onde ocorriam as experiências educacionais. Mas eram planos de alfabetização, programas, ações experimentais de curta duração. No caso da nomeação de Freire para a gestão da educação paulistana, lugar que ocupou de 1989 a 1991, a aposta era uma experiência de escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultas, tendo como premissas os princípios da educação popular: diálogo como vetor da produção do saber e da produção de si, bem como os saberes sociais dos sujeitos como matrizes do currículo.

No ano de 2004, uma aposta similar começou a ser exercitada na cidade de Vitória/ES, tendo como objetivo a implementação da EJA enquanto modalidade educacional, possuindo como pressupostos as ideias de uma estrutura de oferta e modos de funcionamento curricular que atendessem às diferenças, às histórias e às marcas sociais dos grupos populares da cidade. Um processo coletivo de diálogo entre a coordenação de EJA⁶ da Secretaria de Educação e as profissionais do antigo ensino regular noturno desenvolveu-se em espaços de interlocução, como o Seminário de Avaliação de EJA, realizado a cada semestre, com a finalidade de analisar e propor procedimentos da oferta de EJA no município.

Esta pesquisa partiu da aposta política e ética da possibilidade de exercício de princípios da educação popular num equipamento estatal, desde que concebamos a alfabetização (e aí incluído todo o processo de escolarização) como tempo e espaço de produção de si e do mundo. Portanto, nossa perspectiva é pensar as práticas de alfabetização em sua dimensão de processo de subjetivação, processo de produção, processo de trabalho, bem como processo de elaboração de escritas de si que perpassam as relações, a produção de coletivos e a produção de interferências nos processos sociais.

Com isso, percebe-se que reencontrar a temática da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas foi uma forma de reatualizar as apostas políticas da geração dos intensos anos 1960 que, com Freire, apostou na construção de uma sociedade mais bela e digna para se viver. Ontem, no meio do caminho havia tanques e baionetas. Hoje, togas e mídias procuram impedir nossa passagem, nossa travessia. Hoje, como ontem, diante de avenidas interditadas, conseguiremos fazer trilhas, ocupações, pois em meio à secura da paisagem, produziremos nossas veredas.

De alguma forma, o processo de pesquisa em alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas se constituiu em uma via para mobilizar antigos afetos relacionados com o meu passado: minha primeira experiência docente foi como alfabetizadora do NEJA da UFES, ainda estudante do curso de História, tendo como educandas, trabalhadoras do hospital universitário e das comunidades periféricas de Vitória. O NEJA, há mais de vinte anos, constitui-se em espaço e tempo de experimentação de práticas de alfabetização de jovens e adultas. Num primeiro momento, até a década de 1990, pela via da extensão e, atualmente, também pela via da pesquisa e de interpelação dos poderes públicos para a efetivação da EJA enquanto política

⁶ Atuei na Coordenação de EJA do município entre os anos de 2011 a 2013. A narrativa que elaborei sobre a implementação da modalidade EJA baseia-se nos relatos de companheiras de equipe que participaram da implementação desde 2004.

pública, através de sua inserção no Fórum de EJA do ES. Elementos como planejamento coletivo, abordagem temática, dupla de educadoras em trabalho integrado e problematização dos especialismos das áreas de saber, foram por mais de duas décadas experimentados no âmbito do Neja e incorporados na política de EJA do município de Vitória/ES e da escola em que exercemos a pesquisa.

Neste sentido, pensar o nosso campo de pesquisa pressupõe estarmos atentos às nossas heranças. Seremos fiéis ao nosso legado. Mesmo que uma fidelidade infiel (DERRIDA; ROUDINECO, 2004). Derrida, certa feita, declarou não ser possível afirmar o que é a desconstrução, preferindo listar um decálogo acerca do que a desconstrução não é (DERRIDA; 1988, apud LIMA; SISCAR, 2000). Um deles versa sobre a herança e a necessidade de assumi-la de modo infiel, ou seja, superá-la, porém, a partir de suas próprias premissas, “de dentro”. Este processo de pesquisa também possui suas heranças e de modo torto e incerto, procura estar indócil aos seus legados.

Herança 1:

Freire, em diálogo com o educador Carlos Alberto Torres, menciona a temática de seu legado educacional:

Qual herança posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não poderia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser curioso (FREIRE, 2000a, 140).

Herança 2:

Jacques Derrida, em diálogo com a psicanalista Elizabeth Roudinesco, menciona a temática do legado filosófico:

[...] Reafirmar, o que significa isso? Não apenas aceitar essa herança, mas relançá-la de outra maneira e mantê-la viva. Não escolhê-la (pois o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, sendo ela que nos elege violentamente), mas escolher preservá-la viva (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 12).

Herança 3:

Escrita como ato criador. Esta foi a abordagem que Edna Castro de Oliveira (1988) desenvolveu em sua pesquisa acerca das práticas alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas. Acompanhando o trabalho pedagógico de educadoras de um projeto de alfabetização em comunidades de periferia da Grande Vitória, na década de 1980, Oliveira (1988) elaborou uma

revisão na proposta de alfabetização de adultas de Freire, baseando-se nos estudos da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e nos fundamentos da filosofia, da linguística e da sociolinguística. Mais que mera crítica ao autor da Pedagogia do Oprimido, Oliveira (1988) esboçava um gesto generoso de assumir a sua herança junto a Freire e, por isso, estar à altura de uma das premissas do educador pernambucano: “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 41).

Esta experiência de pesquisa acerca da alfabetização no campo da EJA reivindica a herança de dois campos de força distintos, que se repelem em muitas de suas premissas teóricas, mas que, acreditamos, insinuam insuspeitadas afinidades éticas e políticas. A noção ampliada de alfabetização da educação popular, em sua vertente freiriana, e a concepção pragmática de linguagem do pensamento da desconstrução constituem-se em nossas heranças teóricas, portanto, heranças político-práticas. No plano teórico, dois arranjos de pensamento de planetas diferentes, no âmbito de uma ética e de uma política alfabetizadora que tenha a criação, a escrita de si e do mundo como princípios da prática, esboçam-se composições inusitadas, que nos movem para a afirmação da diferença. Esta foi a aposta da presente investigação.

Além destas duas referências teóricas no plano da alfabetização (educação popular) e da linguagem (pensamento da desconstrução), afirmamos uma terceira herança, que não se constitui apenas em uma referência teórica, metodológica ou conceitual, mas em uma herança na dimensão daquilo que o pensamento da desconstrução se refere como gesto, mais precisamente um gesto ético de abertura ao outro. Estamos nos referindo às produções no campo da alfabetização, principalmente aquelas que praticam a noção de culturas do escrito.

Dito isso, essas produções nos ensinaram a não conceber a alfabetização a partir de modelos ou métodos pré-definidos, mas nos convidam a mergulhar na experiência das práticas sociais de aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, enfatizam, cada qual à sua maneira, a primazia da prática como dimensão essencial de elaboração de estratégias alfabetizadoras no âmbito da alfabetização formal.

Estratégias não só de educadoras, mas, sobretudo, de pessoas não escolarizadas, que se inserem nas malhas da linguagem escrita no calor intempestivo da vida das grandes metrópoles e do campo, com suas duras condições de existência, mas nem por isso inseridas em cenários em que falem criações, leituras do mundo e escritas de si. Estamos nos referindo a estudiosas como Judith Kalman (2000), Emilia Ferreiro (1983), Leda Tfouny (2006), Edna Castro de Oliveira (1988), Galvão, Queiroz e Jinzenji (2013), Maria Clara Di Pierro (2015),

Vera Masagão Ribeiro (1999), e tantas outras que, para a perspectiva desta pesquisa, deixaram-nos o gesto ético de abertura radical ao apelo do outro em intensificar o seu processo de alfabetizar-se.

A temática da herança nos é fundamental para a abertura de uma trilha investigativa acerca da alfabetização na EJA. Tanto a experiência de leitura de nossas intercessoras teóricas, quanto a imersão no cotidiano dos espaços de sala de aula, levaram-nos ao encontro do gesto da desconstrução como dimensão da afirmação da diferença.

A desconstrução não é mais um método de pesquisa, um conceito ou uma escola de pensamento, mas uma “experiência de alteridade”, como nos sugere Carlos Skliar (2008). Portanto, desconstrução não é sinônimo de destruição ou de crítica a partir de um “fora” privilegiado e neutro. Desconstrução é um gesto de generosidade, um dizer sim aos textos que lemos e aos acontecimentos que nos afetam; pressupõe reiteradas práticas de premissas, até que as paisagens de pensamento e do mundo possam se reconfigurar; ou seja, o processo de desconstrução se elabora sempre de “dentro”, a partir das próprias premissas dos textos e das práticas que se quer investigar.

Deste modo, desconstrução é um ato performativo de linguagem; uma performance tensa, estranha e suja. Está no plano da afirmação dos processos de linguagem que a normatividade não acolhe, pois remeteriam ao erro, ao engano e ao passível de correção. Não importa as referências teóricas de um dado pensamento, o que importa é se estes pensamentos, se estas práticas possuem dimensões que nos possibilitam afirmar a diferença num mundo como o do capitalismo mundializado, cujas forças hegemônicas incitam a homogeneização, o enfraquecimento e a colonização das diferenças pela via de obsessivas regulações de linguagem.

Entretanto, Derrida (2013) nos convida para a elaboração de um gesto de alteridade impiedosa, posto que a reiteração das práticas no tempo possibilita a criação de visibilidade de seus paradoxos, suas lacunas, suas brechas, seus não ditos e por isso, move-se para a sua própria reconfiguração e o anúncio de novas paisagens, de desvios, acontecimentos. Não só o pensamento, pois para Derrida (2013), todo processo do campo social só pode ser entendido como texto, textura com camadas heterogêneas, escritura, uma montagem arbitrária que não possui fundamento ou essência. E que requer não a recepção passiva, mas um trabalho de reelaboração; portanto, esforço de criação.

Neste sentido, todo o processo social, ao mover-se e reiterar suas práticas no tempo, caminha para a sua própria desconstrução, move-se para diferir-se de si mesmo, de tornar-se outro. Ou seja, um pensamento, uma política educacional, uma instituição escolar, uma modalidade de educação, uma configuração econômica e outras dimensões do campo social, entendidas como textos que expressam a disseminação de sentidos, ao reiterarem seus princípios no tempo, caminham para sua própria desconstrução, para o processo de desvio de si mesmos, tornarem-se outros, diferirem-se. Daí a dimensão inconsciente da desconstrução, o processo de desconstruir-se⁷. Ninguém desconstrói alguém ou alguma coisa, todo processo se desconstrói no tempo.

Portanto, podemos vislumbrar duas dimensões da desconstrução: 1) Uma prática que conforma uma ética da leitura dos textos de autores que amamos e que, portanto, “de dentro” de seus textos, procuramos não criticá-los ou destruí-los, mas superá-los, fazê-los dizer o que talvez não tivessem a intencionalidade de dizer, mas de modo inusitado e inconsciente, os seus textos dizem. Nesta perspectiva, Freire (2005), Derrida (2013), Ferreiro (1983), Torres (1988), Oliveira (1988), por exemplo, são meras assinaturas; suas escrituras, suas produções textuais, as ultrapassam e as excedem, demandando de nós, leitores fiéis aos seus legados, a infidelidade da produção de novos sentidos de seus textos; 2) Uma segunda dimensão da desconstrução seria entendê-la como acontecimento, como algo imanente à vida, ao processo inescapável de diferir-se no tempo, de nos tornarmos outros, o mundo mover-se para a produção da diferença, portanto, superar-se. Desconstrução como superação de si e do mundo, no tempo.

Esta perspectiva é desafiadora para pensarmos questões como o capitalismo, a EJA, a educação popular, a escola, dentre outras questões que atravessam a temática da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. Se toda prática social caminha para sua própria desconstrução, ou seja, para diferir-se no tempo, a partir da reiteração de suas próprias premissas, pode ser que já estejamos imersos em outros processos sociais e não nos damos conta e continuamos a nos mover e a lê-los como se fossem os mesmos; o que pode acarretar efeitos nada positivos do ponto de vista político e ético.

Neste sentido, Freire, em vários lances do fluxo de seu pensamento inquieto, não só se reinventou e desviou-se de si mesmo, como nos convidou a “não segui-lo”, a “reinventá-lo”, a “reaprender” o já sabido. À imagem de um clássico inofensivo, pois já nos teria dito tudo,

⁷ São notórias as influências de Freud e de Lacan na teorização acerca da linguagem de Derrida. Ver Derrida e Roudinesco (2004).

bastando àquela que o lê seguir suas bem intencionadas ideias, conformando a figura do pai que já pavimentou o caminho por onde a EJA e a educação popular podem passar, seguras de si, preferimos entrar em algumas obras elaboradas pelo educador com a inquietude que o mesmo tanto reiterou. “Reaprender o Brasil” demonstra não apenas a humildade necessária ao filho que retorna ao lar, após anos de forçada ausência, mas, configura-se, sobretudo, enquanto uma ética da leitura que se tece sob as lentes da suspeita de seu próprio saber e de um amor ao tempo como vetor de transformação do mundo.

Como procedimentos de pesquisa, procuramos trilhar as pistas que tanto Freire quanto Derrida esboçaram ao abordar a primazia da prática e a disponibilidade de diálogo e escuta do outro. Consideramos, também, que as premissas da pesquisa-intervenção do grupo de estudos da cognição e criação, cuja maior expoente é a psicóloga Virgínia Kastrup (2009), possibilitaram-nos lançar mão de procedimentos metodológicos compatíveis com os pensamentos de Freire e Derrida. A pesquisa-intervenção postula que o processo de pesquisar é uma experiência subjetiva que desloca as noções prévias da pesquisadora, bem como pressupõe exercer um olhar investigativo que se tece no plano da dispersão e de produção de interferências no campo de pesquisa.

2. A PRÁTICA DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

[...] A resolução das contradições *teóricas* somente é provável por intermédio dos meios práticos, por meio da energia *prática* do homem. Por isso, a sua resolução não constitui de modo algum apenas um problema de conhecimento, mas é um problema *real* da vida, que a filosofia não conseguiu resolver, justamente porque a considerou só como problema puramente teórico (MARX, 2001, p. 144).

[...] Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (FOUCAULT, 1979, p. 70).

Acompanhar e produzir interferências (KASTRUP; BARROS, 2009). A experiência desta pesquisa na Escola de Ensino Fundamental de EJA “Prof. Admardo Serafim de Oliveira”, uma escola de EJA de Vitória/ES, moveu-se tendo como premissas metodológicas estes dois vetores de produção de problemas acerca da temática da alfabetização na EJA. Embora ninguém vá a campo desprovido de questões, leituras teóricas prévias, afinidades conceituais, implicações éticas, políticas e de desejo, tentei elaborar um exercício de deriva em que não me seria possível delimitar de antemão o que abordar ou problematizar no campo da alfabetização na EJA antes de um mergulho no *locus* de pesquisa.

Procurava escapar de duas tentações metodológicas: a fuga de um teoricismo que transformasse as questões vislumbradas na empiria como mera ilustração de minhas leituras teóricas; bem como a fuga de um empirismo ingênuo que pressupõe que a pesquisadora é pura tábula rasa ao mergulhar na experiência de pesquisa, sendo o mover no *locus* um suposto início do processo de problematização e de busca de ferramentas conceituais e teóricas.

Durante o processo de pesquisa, assumi uma postura itinerante no acompanhamento semanal em cinco salas de aula de 1º segmento da escola, seja planejando atividades, partilhando a docência e participando da formação semanal das alfabetizadoras. Tal itinerância permitiu-me reunir um *corpus* significativo a partir do diário de campo: registros de depoimentos, questões envolvendo a alfabetização, emergência de situações problema, gestos que mais me afetavam e me faziam pensar acerca de minha temática de pesquisa. Lancei mão também de outros instrumentos como filmagens e registros fotográficos de alguns momentos educativos com o grupo de educandas e educadoras que acompanhei.

Destaca-se também que contei com a gentileza de uma das alfabetizadoras da sala que inicialmente seria o *locus* principal da pesquisa, que me disponibilizava a fotografia digitalizada das produções escritas de educandas, cujos processos de aprendizagem mais desafiavam nossas práticas. No percurso da pesquisa, para dar maior visibilidade ao movimento

de itinerância experimentado deliberou-se por incorporar registros e relatos das práticas observadas/praticadas nas outras quatro salas de aula de alfabetização.

Em sala de aula, o gesto metodológico exercitado foi compartilhar a docência com as alfabetizadoras, não só elaborando avaliações das práticas, como realizando conjuntamente a programação das atividades, compartilhando os desafios e acompanhando os processos de aprendizagem das educandas.

Durante três anos, acompanhei e compartilhei a docência em quatro salas de primeiro segmento do turno vespertino da escola: no Centro de Convivência da Pessoa Idosa (CCTI), no bairro Maria Ortiz; no Núcleo de Integração da Pessoa Idosa (NISPI), no bairro Santo Antônio; no antigo Polo Americano, no Centro Histórico da cidade e no NEJA da UFES.

No ano de 2016, por solicitação de educadoras, acompanhei uma turma de primeiro segmento no turno noturno, localizada na Sede de Gestão e de Formação da Escola (no bairro Gurigica). Nos dois primeiros anos, as turmas eram acompanhadas pelo menos uma vez por semana, havendo um afastamento nos dois últimos meses do ano, devido ao processo de leitura e escrita do relatório de pesquisa. No ano de 2016, o acompanhamento foi mais descontínuo, sendo cada uma das turmas acompanhada pelo menos uma vez por semana, por cerca de três meses.

Quadro 01 - Acompanhamento de salas de aula de 1º segmento

ANO	TURMAS
2014	CCTI – NEJA – NISPI – Polo Americano (Vespertino)
2015	CCTI – NEJA – NISPI – Polo Americano (Vespertino)
2016	CCTI – NEJA – NISPI (Vespertino) – Sede (Noturno)

Fonte: elaborado pelo autor (2016)

Mover-se por pensar a pesquisa em sua interface com o ensino e a extensão se constitui em um dos princípios de funcionamento do NEJA da UFES, no qual este processo de pesquisa se insere. Muito distante de um modo de pesquisar que vai a campo coletar dados ou observar e analisar as práticas a partir de um lugar privilegiado e neutro, se aposta na premissa de que a produção do saber se dá de dentro dos processos que se quer analisar.

Com isso, o que tem nos orientado metodologicamente é a partilha da prática docente nos espaços de pesquisa nos quais circulamos, como vetor de produção do saber. Em

nossa perspectiva, pesquisar as práticas pressupõe pesquisar as práticas alfabetizadoras que elaboramos em comunhão com as alfabetizadoras. Pesquisar as práticas alfabetizadoras tem nos convocado a perguntar acerca de quais estratégias alfabetizadoras elaboramos, em conjunto com as demais educadoras, diante dos processos de aprendizagem que nos desafiam. Processos de aprendizagem de alfabetizadas que põem em xeque as práticas que efetuamos, instigando-nos a experimentar e a tatear outras práticas.

A primazia da prática tornou-se, nesta perspectiva, não apenas uma suposta hipótese acadêmica, mas o modo mesmo em que a pesquisa foi se tecendo. Trata-se de colocar em análise, portanto, as práticas e não as pessoas ou as instituições (a escola, por exemplo), visto que as pessoas e as instituições são elementos de expressão das práticas alfabetizadoras. Práticas alfabetizadoras que se expressam em nós, oscilando desde a orientação por modelos alfabetizadores e a invenção de novos caminhos.

Movidas por esta perspectiva, participamos de um grupo de estudos no âmbito do NEJA, em que cinco pesquisadoras, com tempos formativos acadêmicos distintos, mas que possuíam em comum a alfabetização na EJA como temática de pesquisa, não só liam obras acerca da leitura e da escrita, mas partilhavam experiências de sala de aula em que exerciam suas respectivas pesquisas. Esta experiência nos permitiu exercitar o diálogo e a amorosidade da escuta da outra. Uma política da amizade e da cumplicidade.

No movimento da pesquisa, três questões inquietaram-me ao observar e a partilhar as práticas alfabetizadoras:

a) A dificuldade de abertura por parte das alfabetizadas em se arriscarem numa produção escrita espontânea e autônoma, guiando-se constantemente pelo primado da escrita “correta”, além de nossa (educadoras) reiterada captura em atender às demandas de tutela pedagógica das educandas (diferente da necessária orientação docente, acompanhamento e criação de situações pedagógicas para que as próprias educandas pudessem não só se expressar com mais autonomia na escrita, mas também realizar autocorreções, quando necessárias). Muito embora, também buscávamos elaborar situações pedagógicas que contribuíssem com a formação de tal abertura nas educandas, mas, sobretudo em nós;

b) Apesar de trabalharmos com eixos temáticos, através da leitura de textos, vídeos e imagens, como orienta a proposta pedagógica da escola, éramos constantemente capturadas pelas práticas de silabação que as educandas exerciam reiteradamente, dentro de uma concepção mecânica de alfabetização. Ao não problematizarmos tais práticas, que pressupõem

a noção de escrita como código e a leitura como decodificação oral de marcas gráficas, oscilávamos desde o acatamento passivo destas práticas, induzindo mais práticas de silabação, até o silêncio ou a simples negação destas práticas, o que também não contribuía para a configuração de práticas alfabetizadoras que tivessem a criação como princípio;

c) A questão da diferença no âmbito da alfabetização, seja como tema gerador de debates e aprendizagens acerca da multiplicidade que constitui o campo social, seja a diferença no âmbito das práticas alfabetizadoras e dos processos de aprendizagem do escrito. É importante salientar que tais questões nos indicam políticas em exercício que ora dialogam, ora compõem, ora desviam, ora confrontam, ora escapam às políticas de orientação das práticas, tanto no que se refere à proposta pedagógica da escola, à política municipal e às induções de organismos de escalas geográficas mais amplas.

Com as sugestões da banca de Qualificação II desta experiência de pesquisa, procuramos ser mais generosas com as práticas com as quais partilhamos, não abandonando estas questões, mas procurando entendê-las, realizando entrevistas com alguns sujeitos da escola, na tentativa de compreender o seu percurso de vida e de formação, antes de adentrarem a sala de aula. Nesta perspectiva, entrevistamos 05 educandas e 02 alfabetizadoras⁸ no espaço CCTI Maria Ortiz, cuja sala de alfabetização acompanhamos de maneira mais regular no ano de 2016. As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2016 e totalizaram 172 minutos de áudio, conforme evidenciado nos Quadros 02 e 03⁹.

Quadro 02 - Entrevistas com as educandas

Educandas	Idade	Profissão	Duração da entrevista
Maria Gomes	74	Cozinheira aposentada.	14 min
Juercina	59	Auxiliar de serviços gerais / aposentada	13 min
Estelita	71	Costureira e cozinheira	45 min
Delza	74	Comerciante	17 min
Maria Conceição	62	Gari / aposentada	24 min

Fonte: elaborado pelo autor (2016).

⁸ Os roteiros de entrevistas com educandas e com educadoras estão no apêndice I e II.

⁹ Tanto as educandas, quanto as educadoras autorizaram o registro de seus nomes reais, através de assinatura de Termo de Livre Consentimento.

Quadro 03 - Entrevistas com as educadoras

Educadoras	Idade	Formação	Disciplina que leciona	Tempo de atua na escola	Duração da entrevista
Vinícius	39	Licenciado em Educação Física	Educação Física	4 anos letivos	41 min
Cristina	48	Licenciada em Pedagogia	Alfabetização (língua portuguesa, matemática, história e geografia)	3 anos letivos	18 min

Fonte: elaborado pelo autor (2016).

A experiência de pesquisa teve como princípio metodológico o que o campo da EJA afirma reiteradamente: a prática como matriz da elaboração do saber (OLIVEIRA, 2010). O processo de pesquisa procurou pensar a categoria da prática como norteadora não só da análise sobre a experiência docente, mas também da experiência de aprender e da experiência de pesquisar. Na verdade, estas dimensões se compõem num único movimento: a experiência de ensinar nos força a aprender; neste sentido, para ensinar e aprender, temos que desenvolver ferramentas e o olhar de pesquisa sobre as nossas práticas.

A prática de pensar a prática é uma expressão de Freire (2000a) que em diálogo com o educador Carlos Alberto Torres, da Universidade de Los Angeles, sublinhava o necessário rigor que a prática docente nos impõe. Neste diálogo com o professor da universidade norte-americana, relata sua experiência com um grupo de educadoras que coordenavam, numa área popular de São Paulo, práticas docentes de alfabetização de pessoas adultas. As educadoras queriam discutir com Freire alguns dos obstáculos que estavam encontrando para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

O problema central que tinham era o desinteresse da maioria dos educadores que compunham a equipe de base a que se começava a juntar um ou outro anúncio de desistência do compromisso. Perguntei-lhes se costumavam reunir-se sistematicamente para avaliar o que faziam. “Sim”, disseram, “mas, há quase dois meses, as reuniões vêm se tornando razão de cansaço e não mais de satisfação como antes. Há quase dois meses, continuaram, não se avança nada nas reuniões. Os relatos dos problemas são os mesmos e não se fala de solução, de caminhos. Não se apontam as possíveis razões para as dificuldades” (FREIRE, 2000a, p. 108).

Na análise desta experiência, Freire (2000a) indicava a necessidade dos membros da equipe de coordenação do trabalho docente “avançarem teoricamente” para, junto com as demais educadoras, pensarem a prática pedagógica de sala de aula. Neste mesmo diálogo, o educador assinala que o rigor teórico ou as técnicas de pesquisa, apesar de necessários, não garantem que uma análise possa fortalecer as práticas docentes ou nos fazer compreender o que

se passa numa determinada cultura, sociedade ou processo educativo. Na perspectiva do educador, para que a pesquisadora do campo social compreenda e potencialize as práticas, é necessário “abrir-se a alma da cultura [...] deixar-se ‘molhar’, ‘ensopar’ nas águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência” (FREIRE, 2000a, p.110).

O que este diálogo entre os dois educadores nos sinaliza é o caráter rigoroso implicado na prática docente; que a pesquisa, a interpelação e análise da prática são dimensões intrínsecas ao ato de educar; que não se analisa as práticas a partir de um “fora”, mas de “dentro” da experiência do processo educativo, com o seu turbilhão de afetos, paixões e apostas políticas. O desafio da educadora/pesquisadora seria: como “molhar-se” na experiência dos sujeitos do campo de pesquisa e manter o rigor e a distância de análise?

Em minha experiência com a escola de EJA do município de Vitória, não se tratava de “molhar-se” com a experiência dos sujeitos de um campo de pesquisa. Constituí-me em um dos sujeitos/objetos do campo de análise. No caso do processo de pesquisa em tela, o desafio não residia em ser a mergulhadora/pesquisadora, que não teme em “molhar-se e abrir-se” generosamente às espécies do aquário. O desafio foi como “habitar o aquário” e ao mesmo tempo estar inserida em um processo de pesquisa que produzisse análises que subsidiassem as práticas docentes e, fundamentalmente, estivessem comprometidas com a aprendizagem escolar de nossas estudantes. Ou nas palavras de Carlos Brandão:

[...] o que fazer quando **eu sou aquilo** que desejo conhecer e interpretar? O que fazer quando **eu sou como aquilo** que desejo conhecer e interpretar? O que fazer quando **eu faço parte daquilo** que desejo compreender e interpretar? O que fazer quando **eu me recuso a tratar como 'meu objeto de conhecimento'** aquilo que eu desejo conhecer e interpretar? (2003, p. 51, grifos do autor).

Como estar implicada com a modalidade EJA em Vitória e ao mesmo tempo inventar outro olhar, constituir-se em um outro sujeito, um outro corpo; corpo este aberto para outros afetos e que possa estranhar antigas convicções e paixões? Como estar implicada no processo de implementação da modalidade EJA em Vitória, na construção da escola de EJA em que a pesquisa se moveu, continuar acompanhando as práticas de educadoras, estar numa postura de partilha da docência nas salas de alfabetização que acompanhei e ainda estranhar as práticas, colocando-as sob suspeita? Espero que a narrativa acerca de minha experiência de pesquisa na escola, registrada no capítulo 5 deste relatório de pesquisa, possa expressar que, apesar do profundo amor pela escola, que enfrentou (enfrenta) duros obstáculos para continuar exercitando os princípios nos quais acredita, outro olhar possa ter me habitado.

A elaboração das questões, dos objetivos, bem como a reafirmação de intercessoras teóricas, e a leitura de outras, foram sendo produzidos durante a experiência de pesquisa. Nossa perspectiva metodológica consiste na premissa de que pesquisar é acompanhar processos (KASTRUP; BARROS, 2009) e nessa experiência de acompanhamento do que se passa no *locus* de pesquisa, produções de interferências possam ser engendradas. Produção de interferências, uma pesquisa-intervenção, como postula Kastrup e Barros (2009), mas interferências que se efetuam principalmente no olhar da pesquisadora, que é afetado pelos processos que acompanha, que a forçam a formular problemas e a esboçar práticas de interferência no campo da pesquisa.

Portanto, a intervenção não se configura numa última etapa da pesquisa (a questionável premissa: “conhecer o mundo, um dado já dado, para depois intervir”); um mundo que nos espera para ser descoberto e posteriormente lido por nossas lentes supostamente críticas. Em nossa perspectiva, como também apostou Freire (2005), numa pesquisa-intervenção, parte-se do pressuposto que intervimos para conhecer os processos que emergem na experiência da pesquisa (produzimos o dado, portanto, há coengendramento entre pesquisadora e o dado, o sujeito e o objeto, o olhar e o mundo). Ou seja, “Aprender as coisas sobre elas porque fazendo-as, ao mudar o mundo em torno” (FREIRE, 2000a, p. 111).

Ao abordar a questão do exercício da atenção numa experiência de pesquisa, Kastrup (2009) nos aponta que, na perspectiva de uma política cognitiva construtivista, deve-se evitar o que a autora denomina de atenção seletiva, ou seja, delimitar de antemão um objeto a ser pesquisado antes da imersão no campo, que pressupõe uma atenção focada. O foco é o traço característico da atenção em uma política cognitiva de não abertura às intempéries do empírico. A autora ainda sugere uma atenção à espreita, ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta. Um modo de funcionamento cognitivo dispersivo, que se caracteriza por acompanhar, mergulhar, compor e produzir interferências nos processos heterogêneos que se delineiam num campo de pesquisa. (KASTRUP, 2009).

Num momento inicial de pesquisa, segundo a autora, exercita-se um rastreio do campo, cartografando processos e questões emergentes, para em seguida esboçar-se um movimento de pouso do olhar, quando processos e questões que mais convoquem a pesquisadora a pensar um determinado tema exigem uma concentração da atenção. Todavia, ao contrário da atenção focada, a concentração que o movimento do pouso do olhar exige caracteriza-se por ser flutuante, ou seja, está à espreita de outros processos que podem emergir na experiência e que podem dar elementos para a produção de sentidos de nossas temáticas. A

experiência exige da pesquisadora uma performance, uma prática reiterada de estilização de si, uma política de experimentação do olhar e dos gestos que possam configurar um novo campo de existência.

Pensamos que a experiência da alteridade, ou seja, a abertura radical ao outro como via ética para compreender suas práticas e seus apelos, como nos sinaliza Derrida (2007), firmou-se nesta experiência de pesquisa como um estilo que procurou não apenas compartilhar a docência com as educadoras, mas também me impossibilitava a ditar modelos ou até mesmo princípios de alfabetização nos quais acreditava, dentre os quais a experimentação pedagógica como caminho para a produção de estratégias alfabetizadoras inventivas, que criassem as condições para o exercício de criação das educandas em seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Se uma das premissas da pesquisa era acompanhar os processos e a partir da observação produzir interferências, as propostas de atividades que compartilhei não poderiam se constituir em prescrições, mesmo que bem intencionadas. Não poderia transformar a criação em palavra de ordem (neste sentido, não seria mais criação). As atividades de interferência se realizaram a partir das práticas observadas, seja das alfabetizadoras, seja das alfabetizadas, com suas falas, suas demandas, suas noções acerca da alfabetização, que raramente eram as mesmas com as quais me formei.

2.1. CARACTERIZANDO A ESCOLA DE EJA DE VITÓRIA

O processo de implementação da modalidade EJA, em Vitória, teve como referências fundamentais as premissas da educação popular, como sintetiza o trecho do Parecer 01/2011 do Conselho Municipal de Educação homologada pela Portaria 025/2011 da Secretaria de Educação:

No arcabouço de tal formulação há uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimentos, traz memórias, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, política e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar podem potencializar a ação educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar (VITÓRIA, 2011, p. vi).

Atualmente, a modalidade EJA do município se estrutura em dois tipos de oferta. Na primeira, dezenove escolas ofertam a modalidade apenas no turno noturno. Os tempos das

educandas e das educadoras foram flexibilizados, conforme permitem os dispositivos legais federais que regulamentam a EJA¹⁰, tendo como uma de suas referências as experiências de alfabetização do NEJA do Centro de Educação da UFES. A constituição de duplas de educadoras atuando numa mesma sala de aula é uma das possibilidades curriculares da modalidade. A ideia é problematizar a disciplinarização e os especialismos, movendo-se por uma proposta de não fragmentação da produção dos saberes. A dupla de educadoras pode se constituir, inclusive, nas salas de alfabetização de primeiro segmento – correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental para crianças e adolescentes – a alfabetizadora sendo acompanhada por educadoras das diversas áreas de saber.

O segundo tipo de oferta se configura em nosso *locus* de pesquisa: uma escola exclusivamente de EJA como já mencionada. Essa escola possui uma unidade administrativa e de formação de educadoras no bairro Gurigica (comunidade popular tradicional da capital capixaba) e vinte e quatro salas de aula espalhadas por onze equipamentos públicos ou comunitários da cidade, atuando nos três turnos. As origens de uma escola exclusivamente de EJA remontam ao ano de 2005, em que várias secretarias que formavam o então Comitê de Políticas Sociais¹¹ foram provocadas a formularem ações que dessem conta do número expressivo de servidoras municipais e de munícipes analfabetas ou sem conclusão do ensino fundamental.

Num primeiro momento, foi concebido o Programa de Escolarização do Servidor (2008-2010) e após a crescente solicitação de matrículas de EJA por munícipes que trabalhavam no noturno ou por alguma razão desejavam estudar apenas no diurno, a secretaria de educação concebeu a constituição de uma escola para gerenciar um número crescente de matrículas fora do turno noturno. Tendo como princípio o fato de que “a escola vai até à educanda”, a escola oferta EJA a servidoras municipais, catadoras de materiais recicláveis, idosas, adolescentes, adolescentes em medidas socioeducativas, pessoas com deficiências ou transtornos psíquicos, transexuais, moradoras de rua, trabalhadoras do noturno ou de escala, donas de casa, dentre outras categorias sociais.

No ano de 2016, segundo dados do Sistema de Gestão Escolar da secretaria municipal de educação, a escola atendia 448 educandas, em três turnos de funcionamento, num

¹⁰ Ver o Parecer 11/2000 que subsidia as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA.

¹¹ Instância do governo municipal (nas gestões 2005-2008 e 2009-20012) formada por todas as secretarias da área social, com o objetivo de diagnosticar e propor ações intersetoriais para a resolução de questões sociais do município.

universo de 2596 mil munícipes atendidas pela modalidade. O que significa que a escola de EJA, sozinha, atende a mais de 17% do contingente das matrículas de EJA do município.

No projeto pedagógico da escola¹², consta a sistematização da experiência de acompanhamento e de avaliação das práticas educativas nos anos de 2011 a 2013. Consta também o delineamento de um processo contínuo de formação, que possui como eixos temáticos questões políticas que caracterizam os modos de vida das educandas de EJA: trabalho, diversidade, cultura, gênero, sexualidade, raça e etnia, direitos LGBT, direitos de idosos, pessoas com deficiências, direitos e dimensões do modo de vida de pessoas em situação de rua, economia solidária, sustentabilidade, dentre outros.

As aulas acontecem de segunda a quinta-feira; as sextas-feiras são dedicadas aos encontros de planejamento e formação coletiva das educadoras. Todas as educadoras e a equipe de coordenação pedagógica se encontram para analisar a semana e produzir encaminhamentos pedagógicos e de gestão da escola. Nestes momentos, um turbilhão nos toma: diálogos, encontros, desencontros, conflitos, composições singulares, produções coletivas, afirmações narcísicas, generosidades, microfascismos, produções de saúde, incitações à interdição da outra, afetos tristes, alegrias e amizades.

Os momentos de sala de aula não foram e não são menos intensos. As educandas nos desafiavam ora com a explosão de energia ruidosa das jovens (relatada, sobretudo, pelas educadoras do segundo segmento), ora com o silêncio enigmático das adultas e idosas, ora com suas condições de vida que nos tiravam (tiram) o chão: “arrumou emprego e não pode mais estudar”; “aprontou e foi pro cadeia”; “morreu no final de semana”; “ela não pode vir por causa do território”; “ela não quer mais vir por achar que não vai conseguir aprender a escrever”; “professor, será que um dia vou conseguir aprender?”. Diante disso tudo, o que pesquisar?

Em alguns momentos, a deriva dava lugar à interdição: a escrita não se sistematizava e as leituras se fragmentavam. Houve a tentativa de abordar as relações que se produziam no âmbito da formação das educadoras, o aspecto micropolítico das relações. Todavia, um fator me atordoava: a “fama” da educação popular de se preocupar tão somente com a dimensão política das questões educacionais, supostamente negligenciando as questões pedagógicas do fazer diário de sala de aula. Academicamente, foram elaborados termos como “populismo pedagógico” (PAIVA, 1986), que historicamente produziram desqualificações às

¹² Projeto Político Pedagógico, 2013.

experiências que se referenciaram pela prática da educação popular. Portanto, era, sobretudo, a dimensão do fazer diário da sala de aula que movia meu olhar para uma problematização de pesquisa. No ano de 2016, as salas de aula da escola de EJA de Vitória estavam assim distribuídas pela cidade:

Tabela 01: Quantitativo de matrículas da Emef EJA Admardo Serafim de Oliveira, por polo – 2016

POLO	REGIÕES DA CIDADE	QUANT. TURMAS	TURMAS POR NÍVEL	TURNOS	MATRÍCULAS
ASSOCIAÇÃO DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DA ILHA DE VITÓRIA – AMARIV	Bairro Itararé Região Oeste	1	1º seg.	Matutino	17
CENTRO DE CONVIVÊNCIA DA TERCEIRA IDADE – CCTI	Bairro Maria Ortiz Região Continental	2	1º seg.	Vespertino	29
			2º seg.	Matutino	
CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CREAS POP	Bairro Santa Marta Região Noroeste	1	1º seg.	Matutino	15
ESCOLA DA CIÊNCIA FÍSICA – ECF	Parque Moscoso Centro Histórico	5	1º seg.	Vespertino	103
			1º seg.	Noturno	
			2º seg.	Vespertino	
			2º seg.	Noturno	
			2º seg.	Noturno	
FORTE SÃO JOÃO	Forte São João Comunidade localizada em maciço rochoso próximo ao Centro Histórico	2	1º seg.	Noturno	31
			2º seg.	Noturno	
INCLUSÃO PRODUTIVA	Bairro de Alto Caratoíra Região Noroeste	1	2º seg.	Matutino	17
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/UFES – NEJA/UFES	<i>Campus</i> universitário de Goiabeiras Região continental	2	1º seg.	Vespertino	41
			2º seg.	Vespertino	
NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA A PESSOA IDOSA – NISPI	Bairro de Santo Antônio Região Noroeste	2	1º seg.	Vespertino	24
			2º seg.	Matutino	
SEDE	Bairro de Gurigica Região Leste	6	1º seg.	Matutino	127
			1º seg.	Vespertino	
			1º seg.	Noturno	
			2º seg.	Matutino	
			2º seg.	Vespertino	
			2º seg.	Noturno	
GERÊNCIA DE MANUTENÇÃO E SERVIÇOS / SEMMAM/GMS	Bairro Alto Itararé Região Oeste	2	1º seg.	Matutino	35
			2º seg.	Vespertino	
UNIDADE DE SAÚDE SANTA MARTA – US SANTA MARTA	Bairro Santa Marta Região Noroeste	1	1º seg.	Matutino	9
TOTAL	-	25	-	-	448

Fonte: Sistema de Gestão Escolar / SGE, em 01/09/2016 - Elaborada pelo autor.

Como podemos perceber, no ano de 2016, o espaço do Polo Americano¹³, em que acompanhamos uma turma de 1º segmento nos anos de 2014 e 2015, não integrava mais o conjunto de salas de aula da escola de EJA de Vitória/ES. As quatro turmas que localizavam-se naquele espaço foram transferidas para o Parque Moscoso, tradicional espaço paisagístico e urbanístico da cidade, onde situa-se a Escola de Ciência e Física (equipamento da Secretaria Municipal de Educação), a apenas uma quadra do Polo Americano, no Centro Histórico.

Digno de nota também é o fato de que as salas de aula localizavam-se em: 01 associação de trabalhadoras (AMARIV); 01 espaço religioso e comunitário (Igreja Batista de Forte São João); 01 Universidade Federal (UFES); 08 equipamentos públicos municipais, sendo 04 da assistência social (CCTI, NISPI, Inclusão Produtiva e CREAS POP), 02 da educação (Sede da escola de EJA e o ECF), 01 da secretaria de obras e serviços e 01 da secretaria da saúde. A caracterização da localização das salas de aula, majoritariamente em equipamentos públicos, remete-nos à origem da escola, fruto de um esforço intersetorial do poder público municipal em ofertar escolarização e formação para munícipes e servidoras sem alfabetização formal ou sem o ensino fundamental completo. Dos 11 espaços formativos, 09 localizam-se em equipamentos públicos, sendo 08 deles municipais.

¹³ O referido espaço público municipal era assim denominado pelo fato de ter sido uma das unidades de uma tradicional escola particular, chamada Escola Americano Batista. Com a extinção desta escola privada, sua unidade no Centro Histórico da cidade foi adquirida pela municipalidade. O imóvel era dividido entre um espaço provisório de uma escola infantil, um espaço de atividades educativas e lúdicas de educação integral do sistema de ensino, além das 04 salas da escola de EJA. Em 2016, com o intuito de demolir parte do imóvel para transformá-lo em uma escola de educação infantil, as salas da escola de EJA foram transferidas para outro equipamento público.

3. ENTRE TESOURAS & FACAS: RASGAR O PRESENTE PARA REESCREVÊ-LO

Mas basta de dizer sempre a mesma coisa. Esperam que um dia isso mude, é normal. Que um dia me brote na traqueia ou em um outro ponto qualquer do trajeto um lindo abcessozinho com uma ideia dentro, ponto de partida para uma infecção generalizada (SAMUEL BECKETT, 2009).

Apontar a primazia da prática para a abordagem de questões problemas para o pensamento constitui-se em um elemento de contato entre uma educação cujo princípio é a abertura aos saberes elaborados pelos sujeitos imersos na experiência de alfabetização, como propôs Freire, e uma filosofia que concebe a linguagem na esfera de uma pragmática, de um fazer reiterado no tempo que elabora a diferença, ou seja, processos de criação, a partir da desconstrução de binarismos e dualismos. Mas para além de suas temáticas de pensamento – educação e alfabetização, no caso de Freire; linguagem enquanto escritura, no caso de Derrida – a primazia da prática nos sugere o quanto a dimensão da ética, portanto, da alteridade, passa a ser um fator no qual poucas teóricas do campo social, na atualidade, podem escapar.

Já ficou famosa a expressão “virada ética” para caracterizar uma suposta emergência súbita da temática da abertura ao outro em escritos tardios de Derrida, em que o pensador de livros herméticos acerca da desconstrução da metafísica ocidental nas décadas de 1970 e 1980, passa a abordar questões como a hospitalidade, o perdão, a justiça e a democracia, nas décadas seguintes. Rafael Haddock-Lobo (2016) considera tal abordagem pouco consistente, pois, segundo o autor, a questão da ética sempre permeou o pensamento derridiano, ao propor a desconstrução dos binarismos que habitam a linguagem hegemônica no Ocidente, com suas hierarquias de sentido (masculino-feminino; fala-escrita; logos-estética), ao mesmo tempo em que Derrida atentava-se não apenas para as clausuras, mas também para as brechas da linguagem, aos seus jogos de inversão e produção da diferença.

Diferente da linguística clássica que concebia a escrita como representação de segunda ordem, como significante de outro significante (a fala) o pensador franco-argelino problematizou o binarismo significante-significado que seria para o estruturalismo linguístico de Saussure, as duas dimensões de qualquer signo. Derrida (2013) postulava que toda a linguagem pode ser concebida como escritura. Esta, de todas as linguagens, é a que mostraria explicitamente as propriedades de qualquer linguagem: a arbitrariedade, a heterogeneidade de forças, a falta de referência a um fundamento primeiro, que seria a suposta fonte da verdade.

Desde a tradição filosófica clássica, com Platão e Aristóteles, passando pela modernidade, com Rousseau e Descartes, até a emergência triunfante do estruturalismo linguístico de Saussure e antropológico de Lévi Strauss, no século XX, a escrita foi concebida como lugar do erro e da dissimulação da verdade do sujeito e do mundo; pois, a verdade habitaria os estados interiores do sujeito, o intimismo inerente ao sujeito da verdade.

Para essa milenar tradição do pensamento ocidental, a fala seria, das linguagens, a mais próxima da verdade, o significante menos impuro, pois manifestaria diretamente a verdade do sujeito. A escrita, esta representação da fala, seria um significante de outro significante, portanto, um significante de segunda ordem, o terreno do artificialismo, visto que estaria distante demais da representação da verdade do sujeito e do mundo.

É no âmbito desta forma hegemônica ocidental de pensar, que podemos localizar a máxima freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Tal assertiva, inegável baliza ética de abertura para os saberes dos grupos populares e subalternos, é tecida por uma linha que remonta à proposição da leitura do livro do mundo feita pelo romântico Rousseau. Mas, o mesmo Derrida (2013) afirma que não é possível escaparmos deste marco de pensamento, pois, o mesmo nos constitui. O convite consiste em pensarmos a partir de suas premissas, como sugere o pensamento da desconstrução: não recusar, mas problematizar o legado filosófico; interrogá-lo como condição de criação de novas práticas de pensamento.

Derrida (2013) sustenta que, fazer parte desta tradição de pensamento não nos autoriza a afirmar que todas as suas formas de expressão são idênticas em seus propósitos e efeitos. Tal tradição, no plano da linguagem, conecta-se com opressões sociais no campo social, com suas reiteraões dualistas de classe, de raça e de gênero. Mas, ao mesmo tempo, esta mesma tradição nos legou o existencialismo combativo de Sartre, além do questionamento antropológico de corte estruturalista acerca da hierarquia ocidental entre a escrita das sociedades europeias e a oralidade dos ditos povos “primitivos” da África e de outras regiões subalternas do capitalismo.

Na contramão desta perspectiva clássica, para Derrida (2013) não há fundamentos para a linguagem; toda linguagem é jogo e arbítrio e não se refere a um significado que a transcende (a uma essência ou a uma estrutura). Todavia, apesar de não haver um referente para a linguagem – “a verdade”, “a realidade” – toda linguagem não se esgota em si mesma; toda linguagem se conecta e se projeta para outro campo de linguagem. Daí o desvelamento que Derrida faz da escritura alfabética. Esta foi, para a tradição filosófica ocidental, considerada o ponto culminante da história da escritura. Se a escritura alfabética procura traduzir os sons da

fala, esta escritura estaria mais próxima da verdade do que todas as outras formas de escritura que emergiram na história, o que demonstraria a superioridade ocidental em termos civilizatórios frente aos povos orientais e aos ditos povos “primitivos”, com seus rabiscos ideográficos e pictóricos. A escritura alfabética estaria mais próxima de expressar a verdade que habita o mundo e o interior do sujeito.

Portanto, essa valorização da escritura alfabética compõe uma narrativa histórica de autovalorização dos saberes filosóficos e da ciência moderna, posto que somente este tipo de escritura possibilitou a emergência de tais saberes. O que a narrativa histórica da escritura alfabética silencia é que esta não é composta apenas de elementos fonéticos; é uma forma de linguagem não puramente alfabética, sendo composta por elementos não-fonéticos, como os espaços em branco, os sinais de pontuação e expressões gráficas sem tradução fonética; ou seja, a escritura alfabética não é pura, é um campo heterogêneo, pois possui traços de outros modos de escritura.

O que Derrida (2013) quis nos indicar é que, ao supostamente valorizar a fala e desqualificar a escritura, a tradição ocidental de pensamento dissimula o que realmente deseja: hipervalorizar a escritura alfabética, a única a possibilitar a emergência dos saberes ocidentais, ou seja, o logos filosófico e das ciências naturais, sociais e humanas. Trata-se, portanto, de um jogo narcísico de se auto-conceber como ponto culminante da história do pensamento.

O percurso de pensamento efetuado por Derrida teve como motivação problematizar os dualismos idealistas da metafísica ocidental, tendo como ponto de partida a problematização da questão que envolve escrita e linguagem (escritura = linguagem). Na perspectiva de um gesto de desconstrução, ler um texto é escrevê-lo novamente, considerando que um texto, qualquer texto, não possui uma verdade impressa por um autor. Pela heterogeneidade que caracteriza um texto, pode-se entrar e sair dele em múltiplas direções, mas para fazê-lo, sempre se acrescenta algo. Num sentido filosófico, para Derrida, leitura e escrita configuram-se em um mesmo processo:

Reservando sempre uma surpresa à anatomia ou fisiologia de uma crítica que acreditaria dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os fios, iludindo-se, também, ao querer olhar o texto sem nele tocar, sem pôr as mãos no “objeto”, sem se arriscar a lhe **acrescentar algum fio**, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos. Acrescentar não é aqui senão dar a ler. É preciso empenhar-se para pensar isso: que não se trata de bordar, a não ser que se considere que saber bordar ainda é se achar **seguindo o fio dado**. [...] se leitura é escritura, esta unidade não designa uma confusão indiferenciada nem a identidade de todo repouso: o é que une a leitura e a escritura deve descosê-las (DERRIDA, 2005, p. 7, grifos nossos).

Derrida distancia-se, portanto, daquelas que, no plano do pensamento, movem-se por construir escolas teóricas, guetos acadêmicos em torno da suposta verdade de um autor¹⁴, de um nome, de um pensamento. Esta política excludente de produção do saber produz pais fundadores, papas, sacerdotes e agregados da casa-grande do conhecimento, todos à procura ou dizendo-se possuidores de um domínio verdadeiro do texto do pai, que apesar de morto, continua a dominar e a interditar a leitura (criação) dos vivos.

Um gesto de desconstrução distancia-se daquelas cuja “prudência metodológica”, as “normas de objetividade” e os “baluartes do saber impedissem de pôr aí algo de si” (DERRIDA, 2005, p. 7-8). Assim, Derrida, mas também Deleuze e Parnet (1998), apontam-nos uma “potência do esquecimento” que permeia a leitura de um texto, pois este, cujo primeiro tecelão (o suposto autor) já não se encontra presente, não teria um logos que lhe garantisse o sentido verdadeiro. Um texto dá-se para ser lido, portanto, escrito, na ausência de suas condições originais de sentido ou da vigilância de seu suposto autor.

Sendo assim, para fazer viver um texto, deve-se desviar-se do pai¹⁵, este que supostamente nos daria as condições e as lentes legítimas para ler o “seu” texto; supõe-se, portanto, uma subversão parricida (DERRIDA, 2005). Haveria uma distinção entre o logos (filho submisso do pai, do rei, do deus, do poder) e a escritura (ausência do pai, o necessário esquecimento de um suposto legado como condição de criação de uma herança, a sua herança). Paradoxalmente, para herdar um pensamento, temos que esquecê-lo.

Derrida (2013) aponta que as características de um texto, de uma escritura – este significante decaído, um significante de outro significante (a fala) – fornece o descaminho de nos mover nas tramas de qualquer processo social, entendido como texto, escritura, linguagem, regime de significação.

Esta desconstrução da metafísica ocidental praticada por Derrida, aparentemente descolada de implicações políticas e éticas, na verdade está comprometida com as lutas de grupos minoritários por justiça e emancipação. A desconstrução é um gesto de radicalidade política e não uma sofisticação acadêmica. O que a desconstrução sugere, assim como Freire

¹⁴ É surpreendente como o campo das pesquisas educacionais no Brasil produz os “proprietários de Marx”, ávidos pela mais-valia acadêmica, assim como os “donos de Foucault”, as “aristocratas da alfabetização”, as “pop stars do letramento e do mercado do livro didático”, “os latifundiários da educação popular e da EJA”, as “sacerdotisas da dialogia” que só dialogam consigo mesmas. Portanto, guardas de trânsito do pensamento, policiais acadêmicos zelosos em dizer o que pode e o que não pode no âmbito da leitura dos textos de um autor. Para a análise acerca da questão, conferir Rosa Pinheiro Machado (2016).

¹⁵ Deleuze e Parnet (1998) tinham muita clareza do pai ocidental de três cabeças que estavam problematizando: Marx, Freud e Saussure. Problematicar não é negar.

(por outras vias), é que os exercícios de poder e de negação da dignidade do outro, que se coadunam com as desigualdades de ordem econômica, encontram na linguagem um campo privilegiado em que suas estratégias são articuladas. Os dualismos da linguagem metafísica pressupõem uma hierarquia, em que o primeiro polo é superior ao segundo: masculino-feminino; fala-escrita; logos-estética; mente-corpo.

Tais dualismos conformam o que o filósofo caracterizou como logocentrismo, fonocentrismo e falocentrismo ocidentais. Esse modo dualista de praticar a linguagem se conecta com dualismos opressores na ordem política. Tal fato explica porque feministas, minorias sexuais, raciais e religiosas são leitoras da obra de Derrida para desconstruir o machismo, a norma heterossexual, o racismo, os fundamentalismos religiosos, a xenofobia, dentre outras formas de aniquilamento da diferença.

Se localizarmos estas considerações derridianas para o campo da alfabetização de adultas, não é difícil entender a histórica desqualificação, nas sociedades modernas, das pessoas que não se apropriaram da escritura alfabética convencional, a única que seria capaz de dar instrumentos de acesso aos saberes que efetivamente contam na aquisição da verdade do mundo: os saberes filosóficos e científicos.

Tais pessoas deveriam superar seus supostos saberes “fatalistas”, “mágicos”, sua “consciência ingênua” em direção ao logos filosófico e científico, além da criação do clássico dualismo alfabetizado-analfabeto, que equivaleria à produção do dualismo culto-ignorante. Ou a produção, no plano da linguagem, de um corpo analfabeto: este corpo frágil, este corpo ignorante de si e do mundo; este corpo que requer tutela pedagógica, política e moral dos guardiões de seus direitos.

Muito embora possamos concordar com Haddock-Lobo (2016) quando afirma que o pensamento da desconstrução pressupõe uma “ética sem virada”, o próprio Derrida (2017) reiterou que, após a queda do Muro de Berlin (1989), diante das barbáries renunciadas por práticas de governo neoliberais na Europa e, sobretudo, em nações periféricas do globo, o pensamento deveria assumir cada vez mais explicitamente os efeitos práticos de seu exercício discursivo.

Para o filósofo, tal imperativo relacionava-se com a urgência da produção de interferências, mesmo localizadas, num mundo em que a ética, a questão de como conviver com o outro sem destruí-lo, sem colonizá-lo, sem falar por ele, tornava-se uma questão primordial

para se continuar a pensar, continuar a respirar num ambiente político cada vez mais fechado ao ar puro, diante de um capitalismo triunfante.

Se no caso de Derrida ainda nos perguntamos se houve ou não uma “guinada ética” devido a um contexto de tempos dilacerados, no caso de Freire, a plataforma ética como via de entrada no plano do pensamento é evidente demais para ser problematizada. Não só por ter elaborado um modo de conceber a educação, cujo cerne é o diálogo, a abertura aos saberes e às experiências do outro como ponto de partida das relações e da produção do saber, mas, sobretudo, por sua obsessão em exercer a “prática de pensar a prática”. Portanto, de pensar as nossas práticas, nos problematizar enquanto modos de estar no mundo, como nos condicionamos, mas também como nos reinventamos.

Nesta perspectiva, fica explícita a série prática-ética-política. Num mundo de tantos desencontros, em que a vida da maioria dos humanos padece de dignidade material, em que as relações entre os humanos estão cada vez mais rebaixadas, não só do ponto de vista ético, mas também estético – do que podemos criar juntos, inventar em comunhão (FREIRE, 2005) – a alteridade desdobra-se não apenas nos gestos que esboçamos diante das vidas que encontramos no caminho, mas daquilo que fazemos conosco, a forma, ou as formas pelas quais estamos nos escrevendo, nos estilizando, a partir das práticas que expressamos.

Na experiência de imersão nos espaços formativos e de alfabetização nos quais circulamos, a dimensão da prática, a reflexão sobre os seus possíveis efeitos no processo de alfabetização das educandas, a atenção em observar/partilhar os esforços em elaborar práticas alfabetizadoras inventivas, o cuidado em compreender as demandas formativas das educandas, a escuta e o diálogo com educandas e educadoras, são elementos que nos fizeram selecionar – com todos os perigos envolvidos numa escolha – a plataforma ética como fio que perpassa a escrita deste relatório de pesquisa.

Tendo como intercessores privilegiados Freire e Derrida, elaboramos contato com outras pensadoras que, de alguma forma, no campo especializado de seus estudos, compõem com os gestos dos dois autores e com o impulso ético que moveu suas trajetórias. A categoria da prática, já abordada em vários itens desse relatório, também foi uma categoria que a imersão empírica revelou ser de suma importância e assim como a ética, continuará permeando a escrita deste relatório.

Praticamos a escrita deste relatório com o princípio de composição entre os referenciais teóricos e a imersão empírica. Se afirmamos que conceitos emergiram da

experiência no *locus* de pesquisa, também é verdade que procuramos fugir de interpretações clássicas acerca desses mesmos conceitos, não só pela leitura de pensadores que nos possibilitassem um outro olhar, mas também pela intuição de que aquilo que nos aconteceu no plano da produção dos dados nos convidava a ler conceitos clássicos do campo da educação popular, como diálogo, emancipação, direito e democracia com uma outra cadência.

Portanto, os conceitos não são varinhas de condão que acionamos para “melhor conhecer”; conceitos são ferramentas de trabalho que utilizamos para intervir, cortar, dobrar. Conceitos são tesouras de costureira e facas de açougueiro, são úteis num dado momento, mas quanto mais os usamos, ficam cegos, incapazes de operar, cortar, criar atalhos na mata escura. Deixam-nos incapazes de ver, portanto, de produzir realidades. Criam-se conceitos não apenas com a elaboração de uma nova gramática teórica, mas também com um esforço laborioso de deslocamento e ressignificação de conceitos que nos são legados dos mais variados campos de saber:

[...] Ora, apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer e, todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar, se conservam no tempo, e passam, mas fora do tempo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14).

É ainda com Deleuze e Guattari (1992) que consideramos relevante a noção de campo problemático. Um campo de problemas, composto por linhas teóricas, conceituais, institucionais, práticas e políticas que nos desafiam a pensar. Todo conceito emerge de um campo de problemas específico; conhecer um conceito, para além de seu formalismo teórico é, sobremaneira, conhecer o campo político, ou seja, problemático, de onde emergiu.

Partimos da ideia de que nosso campo problemático de análise e de diagnóstico se configura em um emaranhado de enunciados e forças em que se encontram imbricadas várias questões: a educação popular, os marcos legais da recente configuração da EJA enquanto modalidade da educação básica, concepções de alfabetização, políticas de indução acerca da alfabetização e escolarização de pessoas adultas, elaboradas por organismos internacionais e pelo governo federal, além dos tensionamentos políticos e sociais que permeiam a atualidade.

Essas questões se entrelaçam com linhas de força do campo social que se movem pela ampliação e democratização do direito a aprender e pela afirmação da primazia da multiplicidade que caracteriza os modos de estarmos sendo no mundo. Também, por linhas de força que se movem pelo enfraquecimento e captura da diferença, seja através da negação de

direitos, seja pela desqualificação de modos de vida que não se encaixam nos modelos preconizados pela normatização subjetiva.

Muito embora a concentração de meu olhar de pesquisa se situasse nas políticas e práticas alfabetizadoras de uma escola de EJA do município de Vitória/ES, a noção de campo problemático me auxiliou a acompanhar os processos que aí se gestaram num campo político mais alargado; espaço que nos permitiu apreender elementos de constituição dos processos do *locus* de pesquisa, enquanto esses deslocaram e reconfiguraram a dimensão do campo problemático mais amplo ao qual se vinculam.

Quando cunhamos a expressão “práticas alfabetizadoras”, estamos nos referindo tanto às estratégias pedagógicas elaboradas para fortalecer, potencializar ou desestabilizar as aprendizagens da leitura e escrita elaboradas pela docência, quanto aos processos de aprendizagem da escrita das alfabetizadas. Desta forma, procuramos escapar do dualismo ensino (educadora)-aprendizagem (educanda), o falso dilema de pesquisa entre o foco na ação das alfabetizadoras ou nas aprendizagens das educandas, ou na formulação de uma suposta saída não dualista: foco na relação ensino-aprendizagem.

Sem negar as distinções de lugar no âmbito das relações educativas, procuramos nos concentrar nas práticas que se exercem e produzem não só saberes (dísparos) acerca do escrito, mas concepções de alfabetização. A noção ampliada de alfabetização da educação popular nos inspira a localizar as práticas alfabetizadoras no campo da processualidade, ao invés da relação entre supostos polos da experiência pedagógica.

Se, como quer Freire (2005), a leitura do mundo antecede e se prolonga na leitura da palavra e, como pontua várias autoras, como Ferreiro (1983), Oliveira (1988), Tfouni (2006), Ribeiro (1999) e Kalman (2000; 2003; 2009), é questionável a configuração de um sujeito portador de um grau zero de saber acerca do escrito em nossas sociedades letradas. Tanto educadoras quanto educandas se constituem sujeitos ativos do processo alfabetizador e é no âmbito de suas composições, diálogos, conflitos e negociações, que as práticas se elaboram. Mas, produzindo continuamente a educanda e a educadora, estão as forças do mundo, que as invadem. Os saberes acerca do escrito estão no mundo, com seus fluxos de letras, palavras, enunciados, textos, sons e imagens.

Como a narração da experiência empírica procurará indicar, várias práticas alfabetizadoras observadas são permeadas não só pelos processos de aprendizagens, mas por concepções de alfabetização que, por vários momentos se expressaram mais em educandas do

que em educadoras. Seguindo as trilhas de Galvão, Queiroz e Jinzenji (2013), em estudo sobre mulheres e as culturas do escrito, nossa imersão empírica confirmou que educandas adultas e idosas possuem visão muito clara do que é alfabetização. Viveram processos de escolarização ou campanhas, programas e projetos de alfabetização; mesmo as que não viveram nenhuma destas experiências possuem ideia do que seja alfabetizar e escolarizar-se, pois tais visões circulam no campo social, além do acompanhamento da escolarização de filhas e netas.

Muitas vezes, em nossa perspectiva, tal visão de alfabetização e escolarização é tão “dura” que educadoras (e nós, pesquisadoras) partimos para processos de negociação pedagógica, que se por um lado expressam alteridade e reconhecimento da outra, por outro, não se constituem em processos isentos de riscos e capturas por modos de conceber a aprendizagem, a escrita e a alfabetização, que não nos auxiliam no aprofundamento de aprendizagem consistente da leitura e da escrita.

3.1. FREIRE: ALFABETIZAÇÃO COMO SUPERAÇÃO DIALÓGICA

Uma pedagogia do oprimido. Freire (2005) nos indica uma preocupação ética com a questão da alteridade no título de seu livro mais famoso. A proposição de uma pedagogia não “para” ou “sobre”, mas “do oprimido”. Uma preocupação que está evidente até mesmo em escritos anteriores, como sua tese acadêmica de 1959, “Educação e Atualidade Brasileira” (2003). O diálogo como vetor de relação entre os sujeitos e de produção dos saberes é um conceito que permeou os escritos de Freire e que está ligado à premissa de uma experiência de transformação de si e do campo social.

Pedagogia do Oprimido (2005) foi escrito no exílio, em que Freire vê as suas experiências de alfabetização e educação de adultas em retrospecto; o educador se desfaz de crenças românticas acerca da educação, talvez devido à forte influência marxista na escrita do texto e à experiência traumática do golpe civil-militar de 1964, em que as apostas de democratização dos bens materiais e culturais da sociedade brasileira sofreram processo radical de reversão de expectativas. Mas foi um livro que incorporou também o impacto das rebeliões estudantis de maio de 1968, na Europa, evento citado em nota de rodapé em suas primeiras páginas.

Experiência de exílio, interrupção brusca de sonhos coletivos de mudança social e a contestação da instituição da autoridade pela primavera estudantil francesa, que se espalhou

por vários cantos do mundo, são indicadores de que Pedagogia do Oprimido se constitui em uma tentativa de responder, dentre outras coisas, ao impasse produzido nas relações da intelectual com as camadas populares.

A obra tem como pano de fundo a necessária redefinição das bases da relação entre a intelectual (filósofa, pesquisadora, educadora, alfabetizadora) e os grupos subalternos da sociedade:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam a saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber sobre si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber sobre si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2005, p. 31).

O que permeia o pensamento freiriano é o que poderíamos denominar de uma teoria da superação, presente tanto em escritos anteriores à Pedagogia do Oprimido, quanto nos elaborados durante o exílio nas décadas de 1960 e 1970 e no retorno ao Brasil na década seguinte. Em “Educação e Realidade Brasileira” (2003), obra influenciada pelo pensamento liberal de Anísio Teixeira e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), Freire pontua a questão da transitividade da sociedade brasileira da década de 1950, com fortes tradições autoritárias, mas já percebendo novos segmentos sociais desejando relações democráticas. Uma sociedade predominantemente rural, já sentindo os efeitos do processo de industrialização. Uma sociedade em trânsito, que produzia subjetividades em transe.

O que Freire (2003) propunha era o diálogo, ou a “dialogação”, como forma das camadas subalternas apreenderem o sentido da democratização em curso: “Se há um saber que só se incorpora experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. Saber que, pretendemos, os brasileiros, na insistência de nosso gosto intelectualista, transferir ao povo, nocionalmente” (FREIRE, 2003, p. 15).

Neste trabalho acadêmico, que se publicizou no livro “Educação como Prática da Liberdade” (2000b), Freire indicou a superação do impasse histórico da sociedade brasileira dos anos 1950 e 1960 pela via da “dialogação”, que seria conduzida pelas elites políticas democráticas e que capacitaria as subalternas para os desafios do desenvolvimento. Um horizonte teórico muito distante de uma “pedagogia do oprimido”, pois sua tese acadêmica da década de 1950, endereçada às elites políticas, postulava que essas deveriam abandonar a tradição autoritária de negação das camadas populares, para iniciar um diálogo mediado pelas noções fundamentais de uma sociedade democrática e moderna.

Todavia, já vislumbramos neste escrito a temática da necessidade de “superação” de uma subjetividade considerada insuficiente para os impasses do tempo histórico, em direção a uma outra forma subjetiva. A questão freiriana da urgência do tempo presente: a subjetividade deve estar à altura dos desafios de seu tempo (FREIRE, 2000b, p. 52).

Em *Pedagogia do Oprimido*, a temática da “superação” ganha contornos da dialética hegeliana-marxista e seus pares antitéticos: opressores-oprimidos; dominação-libertação; desumanização-humanização; consciência ingênua-consciência crítica; prescrição subjetiva dos opressores-autenticidade subjetiva das oprimidas. No diálogo autêntico entre a educadora (intelectual) e as oprimidas, haveria uma “comunhão criadora” (FREIRE, 2005, p. 38), não só no plano da superação de uma consciência mística e ingênua das oprimidas em direção a uma consciência autêntica para si (enredo hegeliano-marxista), mas a transformação subjetiva tanto dos opressores, quanto da intelectual progressista (de origem burguesa) e das oprimidas.

A obra *Pedagogia do Oprimido* é endereçada às intelectuais, educadoras, filósofas e militantes políticas. Porém, diferente de sua tese acadêmica de 1959, Freire agora afirma que o agente da superação subjetiva não é mais aquela que dialoga com o povo, mas o processo dialógico, que transforma a ambos.

Freire sempre foi muito direto ao afirmar que não há um lugar privilegiado para a educadora nesta “superação” subjetiva ou “promoção” para a consciência crítica. Em vários escritos, pontua a necessidade de transformação subjetiva da educadora, se esta deseja envolver-se em um trabalho educativo com grupos populares. No período pós-exílio, relatando atividades de educação popular em uma favela de São Paulo, o educador registra:

[...] ao atravessar de seu bairro até aquela favela, esse cientista o “carrega” com seu próprio jeito; ou seja, inevitavelmente, ele leva uma certa (sua) compreensão do mundo. E dessa compreensão de mundo é que ele raciocina suas propostas, suas terapias. Mesmo entre pessoas de esquerda, mesmo entre esses, pode-se ver como eles vão até a favela e levam uma compreensão de mundo, levam uma concepção “pronta” de atuações, levando consequentemente, uma concepção acabada de revolução (FREIRE; NOGUEIRA; MAZZA, 1988, p. 40-41).

Para o educador, o agente da “superação” subjetiva é o processo dialógico e não a educadora bem intencionada. É nessa perspectiva que podemos perceber uma tematização da superação subjetiva em Freire, que não fala de um sujeito e de um processo de aprendizagem pré-configurados, mas de uma processualidade subjetiva, de uma abertura radical à subjetividade e aos saberes elaborados pelo outro, que produz uma deriva.

É nessa dimensão, em que o sentido ético do pensamento de Freire se sobrepõe ao epistemológico, que o educador irá se envolver em situações que expressam toda a sua radicalidade de abertura ao outro e à sua forma de pensar. Em diálogo com Antônio Faundez, Freire (1985) rememora sua passagem por Guiné-Bissau. Naquele contexto, sua equipe de trabalho, diante da profusão de línguas de nações africanas diferentes, presentes num país recém saído da colonização portuguesa e governado por um partido comunista, propôs um trabalho pedagógico que prescindisse momentaneamente da escrita, já que os diversos grupos culturais elaboravam seus saberes e suas visões de mundo pela oralidade. A única linguagem escrita existente era a língua portuguesa, a linguagem utilizada pelo colonizador recém expulso e que não era praticada cotidianamente pelas pessoas, constituindo-se apenas na linguagem do Estado.

Para a equipe de Freire, era possível desenvolver um trabalho educativo com os diversos grupos culturais via oralidade e outras linguagens não-escritas, enquanto fosse elaborada uma escrita “crioula”, híbrida do português com as diversas línguas africanas, que efetivamente davam sentido ao mundo dos sujeitos. A proposta foi vencida pela visão do partido comunista local, que via na língua do Estado o instrumento para escolarizar e homogeneizar a dispersão cultural do país.

O que nos interessa neste relato não é o mérito da proposta, mas a demonstração da radical abertura expressa por Freire aos saberes e aos modos de vida dos grupos subalternos. Freire vislumbrava a reinvenção da pedagogia na África, em função da experiência pedagógica ocorrer em meio a culturas fortemente orais e saberes permeados por linguagens e expressões distintas do saber clássico ocidental.

Para o educador, as sociedades africanas poderiam romper a dualidade pedagógica entre oralidade e escrita, pois elementos desprezados pela cultura ocidental, mas que são importantes nas culturas africanas, como as expressões corporais, deveriam permear um processo de alfabetização que não se resumisse à aprendizagem da escrita, ampliando-se para diferentes linguagens. “Não é apenas ler e escrever; é apropriar-se de um conhecimento básico em todos os níveis da vida, que o ser humano possa progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que nosso corpo, nossa existência cotidiana nos colocam” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 90).

Percebemos que a dimensão ética do pensamento freiriano possui desdobramentos que sinalizam um processo subjetivo em aberto, sem pré-configuração de chegada, o que

pressupõe uma “superação”, não como a configuração progressiva de um logos, mas entendida como transformação subjetiva de si e do mundo.

Admardo Serafim de Oliveira (1996), em estudo acerca da obra de Freire, nos dá pistas para seguir nessa chave de leitura do pensamento do educador pernambucano. O estudo de Oliveira (1996) pontua a indissociabilidade entre experiência de aprendizagem e mudança do modo de vida daquela que aprende. Centrando sua análise na categoria diálogo, indica-nos que, para Freire, a aprendizagem pressupõe uma relação – um afetar-se pelo outro – e a criação de um outro modo de pensar e de estabelecer contato com o mundo:

[...] o processo dialógico lança-o (o sujeito da aprendizagem) para “fora” da norma de desenvolvimento de sua personalidade forçando-o, assim, a um novo começo. O indivíduo é, dessa forma, como que literalmente “sacudido” por essa nova realidade na qual ele passa, agora, a **experimental-se**, uma realidade que se mostra irreversível diante dele [...] O homem vê-se forçado a mudar o seu **modus vivendi** (OLIVEIRA, 1996, p. 14, grifos nossos).

Seguindo esta trilha, podemos afirmar que o diálogo, a partir da tradução dos textos de Freire, constitui-se em uma prática de superação subjetiva, que se efetuará através de um encontro entre díspares; encontro entre diferenças; relação entre intensidades distintas. As diferenças não se contrapõem ou se mesclam; as diferenças se desestruturam mutuamente. Portanto, uma dialogia sem sínteses. Embora não possamos subestimar as implicações históricas e etimológicas entre diálogo e dialética, consideramos que a escrita de Freire nos possibilita vislumbrar uma relação, um processo de aprendizagem e uma escrita de si que se tecem no plano do diálogo, sem as polaridades da dialética entendida como lei da história, ou produção de sínteses.

Leandro Konder (1981; 1988) nos auxilia na compreensão dos caminhos tortuosos da dialética, desde a sua origem, na Grécia Clássica. Etimologicamente, o prefixo *dia* (reciprocidade, intercâmbio) e o substantivo *logos* (palavra, discurso, razão), demonstram a origem comum entre dialética e diálogo: “Dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 1981, p. 7).

A dialética, já na antiguidade grega, era atravessada por ambiguidades conceituais. Segundo os estudos Konder (1988), significava lógica e síntese dos opostos, para o pensador Nicola Abbagnano. Era entendido como homem “dialético”, aquele que sabia perguntar e sabia

responder, de acordo com o Sócrates de Platão. Todavia, a dialética era desqualificada como “lógica menor” para Aristóteles, pois estaria no âmbito da opinião.

Na modernidade, Hegel reelaboraria o conceito de dialética, deslocando-a para o plano de uma ontologia. Assim, para o filósofo alemão, dialética seria não apenas a realidade e o conhecimento filosófico “verdadeiro”, mas a própria constituição dos sujeitos. Para Konder (1988), Hegel retoma a temática clássica de Abbagnano, de síntese de opostos, mas com a intenção de formular um sistema de pensamento capaz de capturar “o absoluto” na história. A dialética, nesta leitura hegeliana, vinculada à revelação científica da verdade, conseguiria produzir um “saber absoluto”, universal e necessário, revelando a projeção de tudo que era possível de se realizar na história, sem possibilidades de mudanças.

Ainda no estudo de Konder (1988), será Marx quem conceituará de maneira mais definitiva a dialética, mas não sem paradoxos e armadilhas. Criticando o aspecto idealista da leitura hegeliana, Marx colocará no centro do pensamento dialético o trabalho material e seus sujeitos. Seria o proletariado do século XIX que, sendo o mais penalizado pelas relações sociais de trabalho, interviria de maneira radical no real, tentando transformá-lo. Ao intervirem no mundo, efetuariam o conhecimento que os filósofos tentaram produzir, mas não conseguiram, devido a uma postura meramente contemplativa. Portanto, Marx conclama a ação como modo de revolucionar as relações sociais e de compreender as leis que as regem.

Para Konder (1988), a dialética formulada por Marx se tornou muito mais um vetor de produção de problemas do que uma expediente de fornecimento de respostas. À medida que intervimos no mundo, questões novas surgem no campo da percepção, suscitando mais elaboração de práticas de intervenção que, por sua vez, suscitam mais perguntas: “A dialética, como modo de pensar, no sentido proposto por Marx, precisa estar sempre disposta a se questionar a si mesma, a se reformular em seus fundamentos, para não se desligar do fluxo da história” (KONDER, 1988, p.13).

Para o autor supracitado, o grande paradoxo ou a “derrota da dialética” é o fato de que a dialética necessita da inquietação do pensamento que a própria produção de interferências no real suscita. Mas o próprio imperativo de intervenção no real, com o surgimento de organizações e partidos políticos marxistas, com seus projetos de mudança social, portanto, de projeção do futuro, produziu um excesso de formalização da dialética, principalmente após a morte de Marx. Novamente, um retorno à temática hegeliana de formalizar a dialética como lei da história, portanto, como um método de pensamento e não um modo inquieto de pensar, pois sacudido pelo incessante fluxo de transformação do real.

Ou seja, Konder (1988), já nos anos 1980, colocava uma questão primordial para os grupos que se dedicam a transformar o campo social, no qual se situa a educação popular: como investir nos processos de luta e ao mesmo tempo se abrir ao acontecimento, ao que suspende nossas certezas, nos põe em deriva? O filósofo Vladimir Safatle (2015), diante do processo de esvaziamento do estado democrático de direito no Brasil (e nas demais democracias liberais atuais) esboça uma resposta: devemos continuar investindo na produção dos processos de luta, inclusive os do campo do direito, mas temos que parar de projetar o futuro. Nesta leitura, projetar um futuro, mesmo o mais generoso, oblitera nossa capacidade de mergulharmos no acontecimento, diminui nossa capacidade de agir, de esboçar práticas de liberdade¹⁶.

Edward P. Thompson (1981) também problematizou o conceito de dialética enquanto método, lei da história ou síntese de opostos. Para o historiador, Hegel objetivou a dialética em forma de leis e foi esta a vertente que Marx apreendeu. Todavia, Thompson aborda a dialética a partir da obra do poeta romântico inglês Willian Blake. A dialética expressa nas obras de Blake remontaria a uma tradição antiga, de poetas, que elaboraram um modo de apreensão adequada a uma realidade “sempre em fluxo, em conflito, em decadência e em processo de vir-a-ser” (THOMPSON, 1981, p. 128).

Na perspectiva de Thompson (1981), a dialética não é uma lei da realidade, é um modo de pensar, um modo de apreender processos paradoxais e ambivalentes. Para o historiador, a dialética não seria um método e sim uma prática: “Não se tratava de método, mas de uma prática, que se aprende praticando-se. De um modo que, nesse sentido, a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática” (THOMPSON, 1981, p. 129).

Este mergulho na discussão acerca da dialética se constitui em fator importante para esta pesquisa, pois é uma categoria que atravessa as obras de Freire. Mas o conceito que assumimos do educador é o de diálogo. No entanto, não rechaçamos a dialética, desde que tenhamos clareza de concebê-la tal qual nos propõe os estudos de Konder (1981; 1988) e de Thompson (1981): dialética como prática, que se abre aos processos de criação incessante do real, vetor de tribulações do pensamento, que convoca a intervenção nos processos sociais, se desejamos entendê-los.

¹⁶ Importante salientar que Safatle (2015), leitor de Marx, de Spinoza, da filosofia da diferença e da psicanálise, não abandona o conceito de dialética.

Neste sentido, consideramos que, embora haja os pares de opostos na escrita de *Pedagogia do Oprimido* (2005), o diálogo ou a dialética proposta por Freire nos acenam para uma prática de alteridade e para processos de criação, que pressupõem muito mais uma afirmação da diferença, tensão e desestruturação subjetiva de si e do outro, do que sínteses apaziguadoras entre polos de eu-tu.

O diálogo em Freire é distinto do confronto político entre antagônicos, com suas reiteraões de lugares, de discursos, de gestos, de valores, de modos de ver e operar no mundo. O gesto do confronto, embora em alguns momentos seja importante, configura uma política da aprendizagem que fossiliza o que já se sabe, pois o sujeito tem que defender o seu mundo contra o outro mundo representado pela pessoa a ser contra-dita (contradição; contra-dicção; contra o dito, contra a fala, contra o discurso da outra).

Nesta perspectiva, diálogo pressupõe o jogo da diferença que habita nossas relações, a impossibilidade de uma mescla, uma síntese pacificadora, posto que pressupõe não um confronto, contradição, combate ou síntese, mas composição tensa, pois desestrutura as forças em composição, que produzirão não uma síntese libertadora, mas , mais diferenças, mais singularidades, que requererão mais composições tensas e disruptivas, mais diálogo (que não é mediação, muito menos interlocução; mas intercessão, composição tensa).

3.1.1 Cultura popular, experiência & memória: diálogos com Freire

Não podemos nos esquecer, assim como salienta Carlos Brandão, que o campo da educação popular é alicerçado na noção de cultura popular:

[...] cultura e educação popular não são pensadas e vividas como um outro “serviço cultural” ou educacional complementar ao povo. Não se trata de estender ao “oprimido” os padrões de gosto ou ideologias de moda do “opressor”. Trata-se, agora, de um diálogo tão igualitário quanto possível. Um diálogo aberto inclusive ao imprevisível [...] que termine por criar alternativas de autotransformação de pessoas, de grupos sociais [...] cada vez mais consideradas construtores e gestores de sua própria autonomia (BRANDÃO, 2015, p. 13).

O grande mérito da prática alfabetizadora de Freire e que ficou conhecida como a experiência de Angicos (FÁVERO, 2013), no interior do Rio Grande do Norte, em 1963, foi alicerçar sua proposta de alfabetização de pessoas adultas tendo como base o conceito antropológico de cultura e desenvolver as atividades educativas a partir do universo cultural e vocabular das próprias alfabetizadas.

Ao propor temas significativos para a experiência de vida daquelas que se alfabetizavam, Freire elaborava um gesto de abertura aos saberes do outro, a partir do campo da linguagem. Embora Freire e suas experiências sejam as mais conhecidas pela narrativa clássica acerca da educação popular na década de 1960, Osmar Fávero nos lembra a disseminação de práticas educativas elaboradas por diversos grupos que entendiam a alfabetização de adultas do mesmo modo como Freire concebia, ou seja, como ação cultural e de politização das classes populares:

Esta foi também a perspectiva assumida pela geração mais jovem, principalmente de intelectuais e estudantes fortemente motivados pela efervescência que havia ocorrido no campo da arte e da cultura, nos anos 1950, e fortemente influenciados tanto pelas discussões sobre cultura popular e cultura de elite, travadas em diversos países europeus, quanto pelas novas perspectivas abertas pela Revolução Cubana, em 1959 (FÁVERO, 2013, p. 54).

Mas é com Ecléa Bosi (2008), tendo como base o seu clássico estudo acerca das práticas de leitura de operárias paulistas, realizado na década de 1970, que podemos perceber o quão problemático é termos o sentido exato do que é cultura popular na atualidade. A autora assim se posiciona, devido ao crescente processo de urbanização e do lugar privilegiado que a indústria cultural vem ocupando em nossas vidas. Citando o especialista no tema, Elias Xidieh, Bosi (2008) aponta duas características funcionais da cultura popular: 1) Coesão interna: cada hábito, crença ou técnica tem seu significado na economia do todo; 2) A vivência cultural não é consciente, mas emotiva.

Bosi estava com o olhar concentrado nos processos sociais e econômicos de desagregação da memória e da cultura popular, - com o crescimento da indústria cultural no Brasil, principalmente com a difusão da televisão e revistas impressas de entretenimento - e dos efeitos de tal processo na subjetividade das camadas subalternas. Esse processo poderia tanto produzir desamparo, quanto poderia se transformar em instrumento de resistência para pessoas advindas do campo para o meio urbano: “Se as condições da vida social que garantem a sua persistência são ameaçadas, também o folclore entra em crise. Mas, ainda assim, pode oferecer amparo cultural e emocional à população que vem da roça e deve integrar-se ao meio urbano” (BOSI, 2008, p. 79).

Como podemos perceber, neste estudo, Bosi (2008) não fazia distinções entre folclore e cultura popular. Mas, o mais significativo é a insistência da estudiosa nas distinções, interpenetrações e antagonismos entre cultura popular, cultura operária e cultura de massa. A estudiosa se refere à pergunta que permeava as pesquisas dos especialistas em cultura popular

da época: “A cultura de massa vai absorver a cultura popular?”. Bosi (2008) preferia inverter a pergunta: “A cultura popular vai absorver a cultura de massa?”. A resposta possível, segundo Bosi (2008), é que a arte sempre produziu conciliações entre os vários tipos de cultura e que várias obras ditas eruditas, como as de Guimarães Rosa, nutriram-se da cultura popular.

Sim, a educação popular possui como matriz a noção de cultura popular, como podemos inferir do processo de revitalização da cultura popular do Recife pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), de acordo com Germano Coelho (2002) e a própria prática alfabetizadora de Freire, que partia do universo vocabular das alfabetizadas e da afirmação da ideia de que elas eram produtoras de cultura. Portanto, já leitoras e escritoras do mundo, mesmo antes de aprenderem a palavra.

Porém, algo se passou e se ainda podemos operar com a noção de cultura popular, já não podemos concebê-la como universo simbólico “puro”, separado de outros campos de linguagem, como a cultura de massas e a cultura dita de elite. No entanto, consideramos que Edward Thompson (1998) pode nos dar outros elementos para compreendermos estas questões. Esse historiador possui densa e controvertida abordagem sobre cultura e classe social. Consideramos lacunar abordarmos a noção de cultura popular sem sua interface com classe, no caso, classe trabalhadora. A classe social das alfabetizadas que encontramos nas salas de aula, e que forma o contingente de pessoas cujo direito à alfabetização e escolarização continua sendo negado.

Thompson (2010), apesar de ávido pesquisador de arquivos, recusou-se a ocupar um lugar na cena acadêmica britânica, preferindo dar aulas para adultas pouco escolarizadas, naquilo que poderíamos chamar de extensão universitária da Universidade de Leeds. E foi na experiência de sala de aula com adultas trabalhadoras pouco escolarizadas que nasceu a intuição para a produção de sua maior obra: “A Formação da Classe Operária Inglesa”.

Obra controversa, que expressa o apreço do historiador pelo debate público, ao se contrapor às abordagens marxistas influenciadas pelo estruturalismo, obsessivas por enxergar o sujeito esmagado por estruturas econômicas, modos de produção e aparelhos ideológicos de Estado. Obra provocativa, pois se movia por demonstrar uma tese acerca da formação da classe operária distinta da postulada pelo marxismo clássico: a classe operária não se constituía em função de um modo de produção, pois foi produzida numa longa experiência histórica, em que homens e mulheres trabalhadoras elaboraram um trabalho de subjetivação sobre si, em meio aos condicionantes que o capitalismo nascente tentava lhes impor.

A tradução para o português do título da obra não nos auxilia a perceber a tese defendida por Thompson (2010): o historiador pesquisou não a formação, mas o “auto fazer-se” (making) da classe operária inglesa. O “fazer-se” do título em inglês sugere um conteúdo subjetivo e processual: “A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 2010, p. 9).

Portanto, classe não seria uma “coisa”, uma estrutura, uma função ou uma categoria econômica. Classe é algo que “acontece” (experiência) nas relações humanas. Pressupõe um coletivo de homens e mulheres que partilham ou herdaram experiências comuns e articulam seus interesses contra outros humanos, cujos interesses diferem e se opõem aos seus. Mas para Thompson (2010), para entendermos classe não podemos enfatizar apenas o plano dos interesses, mas, sobretudo, temos que nos atentar para o plano simbólico e dos valores:

As classes surgem porque homens e mulheres, em relações produtivas determinadas, identificam seus interesses antagônicos e passam a lutar, a pensar e a valorar em termos de classe: assim o processo de formação de classe é um processo de autoconfecção, embora sob condições “dadas” (THOMPSON, 1981, p. 121).

Para o historiador, toda luta de classes pressupõe uma luta de valores. Se a burguesia nascente na Inglaterra da Revolução Industrial interpretava os elementos econômicos do capitalismo como forças de uma triunfante e racional economia de mercado, as trabalhadoras, cuja vasta maioria se movia por valores simbólicos orais do campo, interpretavam as novas forças que as oprimiam pela lente de uma “economia moral”. Desta forma, se para os economistas clássicos ingleses o regulador dos preços deveria ser a “racional” lei da oferta e da procura do mercado, para as massas populares, rurais ou urbanas, os preços deveriam ser regulados pelo costume ou por seu poder de barganha na feira livre.

Para o autor, nos momentos iniciais da experiência da classe operária inglesa, o indicador de descontentamentos não era o salário, mas o preço do pão: “As “leis” divinas da oferta e da procura, segundo as quais a escassez necessariamente levava à alta dos preços, não conseguiram de jeito nenhum ser aceitas pela mente popular, onde ainda persistiam noções mais antigas de barganha direta” (THOMPSON, 2010, p. 66).

No texto “Experiência e Educação” (2002), Thompson sublinha como este processo de “auto-confecção” da classe operária foi ambíguo e paradoxal. Muitos de seus elementos, principalmente os líderes, face à inexistência de políticas educacionais universais, numa Inglaterra em processo de industrialização, tornaram-se autodidatas. O autor menciona uma dialética experiência-educação: se a experiência era a que oferecia a lente simbólica de

produção de sentido da aprendizagem, a aprendizagem lançava as trabalhadoras educandas para um processo de superação de sua experiência coletiva tradicional:

[...] a educação se apresentava não apenas uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora do universo de experiência na qual se funda a sensibilidade. [...] O homem trabalhador autodidata era também solicitado a rejeitar toda a experiência de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral e ignorante (THOMPSON, 2002, p. 32).

A organização do movimento da classe trabalhadora solicitava novos atributos como autodisciplina, autorrespeito e treinamento intelectual; ou seja, em certo sentido, uma “superação” da experiência comum tradicional. Ou dito de outra forma, a superação da experiência coletiva tradicional de seus pares em direção a outra experiência.

Interessante notar que na “Formação da Classe Operária” (2010), Thompson sublinha a existência, na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, de inúmeras sociedades de trabalhadoras para a leitura de textos filosóficos ou panfletos políticos. Um dos escritores mais lidos era o iluminista Thomas Paine, um britânico liberal e um dos fundadores dos Estados Unidos. Embora com repertório liberal clássico, o seu texto “Direitos do Homem” é considerado por Thompson como texto fundador do movimento operário inglês. Para o historiador, Paine “[...] acionou forças que não poderia prever, nem controlar” (THOMPSON, 2010, p. 109).

Ou seja, embora fossem empurradas para fora de sua experiência coletiva tradicional, as operárias metabolizaram os saberes que apreenderam com as lentes de sua classe, produzindo sentidos inusitados. Uma prática da leitura que, numa linguagem derridiana, traduziu as premissas burguesas de um texto em horizonte para práticas de liberdade da classe trabalhadora inglesa.

É do auto fazer-se da classe trabalhadora em processo de luta, que podemos inferir a noção de alfabetizar-se, implícito no pensamento de Freire. Desde Pedagogia do Oprimido (2005), o educador vem nos apontando a necessidade de superar os polos entre quem ensina e quem educa, pressupondo que tanto a educanda quanto a educadora são praticantes ativas do processo alfabetizador.

Thompson (1998), em estudo historiográfico acerca dos costumes da classe trabalhadora inglesa no século XVIII, esboça uma problematização da noção de cultura popular, que, em sua perspectiva, padece de excessivas generalizações, ao sugerir uma coesão simbólica, um sistema coerente de valores e significados compartilhados:

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o dominado, a aldeia e a metrópole, é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (THOMPSON, 1998, p. 17).

Se a questão da cultura popular é problemática num mundo em processo de desagregação das formas tradicionais de produção simbólica, a dimensão da memória também não fica imune a esse processo. Não podemos nos esquecer de que as narrativas da memória, sobretudo de pessoas idosas com as quais nos encontramos nesta pesquisa, são exercidas por pessoas que se deslocaram do campo por necessidades de sobrevivência; viveram processos de desenraizamento e de desprestígio de seus saberes e de seus valores culturais de origem, quando se inseriram no meio urbano.

O desenraizamento é a condição de desagregação da memória (BOSI, 2003). Todavia, no processo migratório do campo para as grandes metrópoles, o desenraizamento inicial é seguido por processos de produção de novos laços comunitários e afetivos, como podemos observar em comunidades de periferia das grandes metrópoles.

Segundo Bosi (2003), a memória oral, distinguindo-se da abordagem unilateral para a qual tendem certas instituições, faz emergir pontos de vista paradoxais, seja no depoimento de diferentes sujeitos, ou no relato de um mesmo sujeito. Estas distinções na maneira de narrar o passado, longe de se constituir em uma fragilidade dos estudos no campo da memória oral, devem ser compreendidas como sua maior riqueza.

Para aquelas que irão trabalhar no âmbito de suas pesquisas com as narrativas da memória oral, Bosi (2003) orienta a não focar a escuta apenas no emaranhado factual que emerge nos depoimentos, mas a ficarem atentas aos gestos corporais, às inflexões de voz, aos silêncios e às visões de mundo que são produzidas no processo de expressão da memória. Sob influência dos estudos da percepção e memória de Bergson, a autora pontua: “Ouvindo depoimentos orais constatamos que o sujeito mnêmico não lembra uma ou outra imagem. Ele evoca. Dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência” (BOSI, 2003, p. 44).

No caso de educandas da EJA, pelo fato de ainda estarem em processo de alfabetização formal, a memória de seu passado, seja no campo, seja nos anos iniciais na cidade,

é encharcada de afetos, que podem ser observados tanto na tonalidade da fala, quanto nos gestos do corpo:

Se a palavra (como signo escrito) é espacializadora, a fala parece mais próxima da música e da intuição do tempo. [...] Os elementos suprasegmentais trazem conotações afetivas, expressivas como projeções da vida subjetiva que não se contenta com a ordem das palavras ou das frases: precisa do tom, do andamento, o ritmo para dizer-se (BOSI, 2008, p. 47).

No entanto, a noção de culturas do escrito também nos é útil para pensarmos a alfabetização a partir do ângulo ético que propomos, pois pressupõe sujeitos mergulhados numa experiência de subjetivação e de participação no mundo da escrita, e que nos convida a evitar antigos dualismos entre escrita-oralidade; cultura popular- cultura de massa; alfabetizado-analfabeto. Várias estudiosas do campo da alfabetização têm cunhado as expressões: cultura escrita; cultura do escrito; culturas do escrito. Apesar das distinções de matrizes teóricas, o que foi pertinente para esta experiência de pesquisa é o fato de que todas as abordagens concentram-se na dimensão da prática.

3. 2. CULTURAS DO ESCRITO: ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Na contemporaneidade, o campo de estudos da alfabetização ampliou suas concepções acerca dos processos que envolvem a aprendizagem e o uso da linguagem escrita. Segundo Judith Kalman (2000), tradicionalmente, a premissa estritamente escolar da aquisição do sistema alfabético definia uma pessoa como alfabetizada ou analfabeta. Porém, na atualidade, uma miríade transdisciplinar de estudos nas ciências sociais e humanas concentra seu olhar investigativo nas práticas sociais de leitura e escrita, privilegiando o papel dos sujeitos no uso contextual e relacional das marcas de escrita.

A década de 1960, sob o impacto da massificação dos meios de comunicação, em especial da televisão, no mundo ocidental, fez emergir o estudo clássico dos antropólogos Jack Goody e Ian Watt (2006) acerca das consequências cognitivas, sociais e culturais da difusão da escrita. Tais autores concebiam a oralidade e a escrita não como meros suportes para o pensamento, mas maneiras distintas de conceber o mundo, o tempo e as relações com os outros.

Em sociedades sem escrita, os elementos simbólicos da narração mítica se ajustam às necessidades sociais do presente. Em estudo acerca de sociedades sem escrita na África, nas décadas de 1950 e 1960, os antropólogos constataram que alguns traços, eventos ou

personagens míticos eram omitidos da narrativa oral com o passar dos anos, já que os imperativos funcionais do presente selecionam aspectos a serem narrados acerca do passado. Tais sociedades possuíam como traço uma “amnésia estrutural”, que as possibilitariam processos flexíveis de criação narrativa. Apesar dos praticantes se considerarem herdeiros de uma tradição imutável, o plano da oralidade pressupõe um grau de flexibilidade e criatividade no tempo, com o esquecimento de personagens, criação de outros, aglutinação de situações outrora distintas, que o advento de uma cultura escrita, se não interdita tais processos (pois o plano da oralidade ainda nos constitui), cria possibilidades e limites novos para o exercício do pensamento.

Para Goody e Watt (2006), o advento das marcas escritas, principalmente a difusão da escrita alfabética na Grécia Clássica, possibilitou que os sujeitos tivessem uma visão muito clara da clivagem entre o passado (as evidências dos suportes da escrita) e o presente, nascendo o que os autores denominaram de “a noção de história” (distinção entre o presente e o passado) para os atores envolvidos na cultura do escrito.

Em registro mais recente, Goody e Pallares-Burke (2015) reiteraram as possibilidades abertas pela cultura escrita, como a possibilidade de organização e planejamento das ideias e da argumentação. O antropólogo considerava que essa era a vantagem dos escravos malês que organizaram uma revolta na cidade de Salvador, em 1835, diante de senhores brancos, sem o mínimo domínio das letras. Todavia, o mesmo antropólogo enxergava os limites impostos ao pensamento pela cultura escrita, ao analisar os fundamentalismos das religiões do livro na atualidade, cujos modos de funcionamento já perderam o brilho criativo de composição com o presente das culturas orais: ou seja, a atualidade deve se ajustar ao escrito, mesmo ao preço da negação cega do presente e do aniquilamento do outro.

Na década dos anos 2000, sob o impacto da massificação dos meios digitais de informação e conectividade, o campo interdisciplinar de estudos acerca das práticas de leitura e escrita se encontra alargado e disperso, atraindo o olhar investigativo de linguistas, psicólogos, antropólogos, sociólogos, historiadores e pedagogos. Um exemplo são as considerações do historiador Gómez Castillo, para quem “[...] a escrita delimita um novo campo de experiência e memória” (2001, p. 15, tradução nossa).

Ao mesmo tempo, nos alerta para não superestimarmos as implicações da escrita, se a virmos dentro de uma perspectiva histórica mais alargada: o tempo de 5 mil anos da cultura escrita deve ser inserido no tempo de 90 mil anos da cultura humana. Assim: “Em termos de

navegação, uma cômoda navegação de cabotagem, pilotada por uma tripulação mínima e quase hereditária” (GÓMEZ CASTILLO, 2001, p. 16, tradução nossa).

Dentro deste prisma, o historiador nos lembra das interdições de classe, raça e de gênero, que geram desigualdades sociais, dentre as quais a repartição social das capacidades do uso e do conhecimento dos bens simbólicos da cultura escrita. Cavallo (2001) reitera tais interdições na história da escrita no Ocidente, ao citar dois pensadores gregos e suas considerações acerca da aprendizagem da escrita pelas mulheres. Para Menandro, “[...] quem ensina o alfabeto a uma mulher [...] proporciona o veneno a uma terrível serpente (apud CAVALLO, 2001, p. 77)”. E Diógenes, vendo uma mulher que aprendia a ler, lhe disse: “que espada está afiando?” (apud CAVALLO, 2001, p. 77).

Apesar deste histórico, Castillo Gómes (2001) pontua que a escrita também se constituiu (constitui) em ferramenta no processo de luta pela emancipação social e sexual. Muito dos processos de alfabetização e de escolarização dos séculos XIX e XX foram conquistas das lutas reivindicativas dos movimentos de trabalhadoras por melhores condições materiais de existência e da luta de movimentos feministas, na busca pela equiparação com os homens.

Na perspectiva dessa pesquisa, acolhemos a noção de culturas do escrito de Galvão Queiroz e Jinzenji (2013, p. 4), que trabalham com a acepção antropológica de cultura, enfatizando “[...] o lugar – material e simbólico – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. As autoras pontuam que a grafia em plural do termo cultura objetiva lançar luz à diversidade de práticas e de agências de formação em leitura e escrita (família, religião, trabalho, escola) em sociedades complexas como as nossas.

Além disso, a opção pelo termo “escrito” ao termo feminino “escrita” se coaduna com a percepção de que as pessoas se inserem em práticas sociais e em redes de relações permeadas por suportes e marcas da linguagem escrita, sem necessariamente apreender individualmente o sistema de escrita, lançando mão de mediações de pessoas leitoras e escritoras para a obtenção de suas necessidades e objetivos sociais. Um estudo de Kalman (2000) com um grupo de mulheres não escolarizadas pontua que os sujeitos podem ser usuários do escrito sem serem leitores e escritores plenos.

Culturas do escrito enfatizam a inserção dos sujeitos em redes de relações mediadas pela escrita, mas também por outras linguagens, tornando-se uma chave interpretativa mais abrangente por problematizar o dualismo alfabetizado-analfabeto. Em nossas sociedades, em

que o escrito e seus usos invadem nossos cotidianos pela via de marcas comerciais, placas eletrônicas, caixas de autoatendimento de bancos e mensagens de celular, não é possível conceber um sujeito analfabeto em sentido estrito. As recentes pesquisas acerca das culturas do escrito procuram vislumbrar processos de inserção e produção de saberes acerca do escrito, mesmo em pessoas não escolarizadas. Tais pessoas, ao se inserirem em redes de contato social das grandes metrópoles, podem não apreender o escrito no sentido estritamente cognitivo, mas acabam por fazer uso sociocultural das marcas de escrita que invadem o seu cotidiano.

Na vertente das culturas do escrito, Kalman (2009) interpela criticamente as agências institucionais de alfabetização e suas promessas civilizatórias. Segundo tais agências: a alfabetização civiliza; a alfabetização democratiza; a alfabetização cria prosperidade; a alfabetização ilustra. Operar com a noção de culturas do escrito pressupõe deslocar a atenção de projetos societários ou políticas de alfabetização com objetivos exteriores aos sujeitos e praticarmos, tanto no plano da pesquisa, quanto da docência, um exercício dialógico com as pessoas em processos de alfabetização, de modo que seja possível desvelar suas experiências, seus saberes e suas demandas formativas. Ou seja, como nos sugere Kalman (2009), a noção de culturas do escrito nos faz reencontrar as premissas éticas e sempre atuais de Paulo Freire, em um mundo em que a generosidade com o outro anda escassa.

Nesse sentido, Ribeiro (1999) propõe que desloquemos nosso olhar investigativo acerca do analfabetismo, que sempre permeou os estudos na EJA, para os estudos do alfabetismo. Ao dualismo analfabeto-alfabetizado, a autora propõe níveis de alfabetismo, impossibilitando-nos de pensar em um sujeito com um grau zero de saber e uso social do escrito. Bom salientar que as práticas sociais de leitura e escrita que a noção de culturas do escrito busca abranger são abordadas por várias autoras, a partir de conceitos como alfabetismo e letramento, como é o caso de Vera Ribeiro (1999), Galvão, Queiroz e Jinzenji (2013) e Leda Tfouni (2006).

O conceito de letramento é altamente controverso, pois dependendo das autoras, pressupõe a abordagem de processos distintos de aprendizagem, senão antagônicos. Para Ribeiro (1999), letramento e alfabetismos são sinônimos, indicando práticas sociais de leitura e escrita, e níveis diferenciados de inserção nas culturas do escrito. Para Tfouni (2006), letramento possui o sentido clássico produzido pelo saber antropológico: sociedades orais e sociedades letradas. Portanto, letramento, na perspectiva de Tfouni (2006), não se relaciona com processos individuais de acesso, aprendizagem ou uso do escrito, mas com processos mais amplos do campo social. Todos nós, escolarizados ou não, do ponto de vista antropológico, vivemos em sociedades letradas.

Galvão, Queiroz e Jinzenji (2013), ao cunharem o conceito de culturas do escrito, mencionam agências de letramento, espaços sociais de uso do escrito, como a escola, a família, a religião e o trabalho. Magda Soares (2005) aposta numa equivalência entre as noções de letramento e alfabetismo/analfabetismo funcional: as habilidades e competências que os sujeitos precisam adquirir, diante dos imperativos do mundo do trabalho e da sociabilidade mais ampla. Portanto, precisamos ter prudência ao cunharmos um conceito que pode indicar desde a emancipação, práticas sociais de leitura situadas, à adaptação dos sujeitos às demandas do mercado.

Neste percurso de escrita, proponho uma inflexão. Consideramos que não podemos abordar a noção de culturas do escrito sem esboçar um gesto de gratidão. Dito de outra forma, proponho nos deixar possuir por um mal de arquivo (BIRMAN, 2008)¹⁷, um exercício da memória que nos possibilite vislumbrar o frescor de um acontecimento no campo da alfabetização. Muito embora tenha ganhado força na atualidade, as críticas acadêmicas contundentes à ordem discursiva da psicogênese, com seus níveis cognitivos e fases de escrita, essas não podem impedir a nossa compreensão do gesto da intervenção de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) no campo da alfabetização, para vislumbrar e reconhecer em sua obra clássica as condições de ampliação desse objeto de estudos.

O campo da educação no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, como sabemos, viveu o impacto dos estudos de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1999). Essas pesquisadoras, apoiadas na teoria do conhecimento de Piaget, propunham um deslocamento do olhar no campo da alfabetização, da querela dos métodos – ou da melhor forma para se ensinar a escrita – para o processo de aquisição da escrita – ou como se aprende. Se antes as crianças – sujeitos das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) – eram situadas em um lugar de um não saber sobre a escrita, que deveria ser preenchido pela competência linguística do mundo adulto, representado pela alfabetizadora, a psicogênese da língua escrita apontava, baseada nas observações de crianças em atos de escrita, que essas elaboravam hipóteses sobre a escrita alfabética. Em suas interações com o objeto, criavam conceituações sucessivas, levando a equipe das pesquisadoras a postular que os ditos erros de grafia, ao invés de serem encarados

¹⁷ No artigo “Arquivo e Mal de Arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud” (2008), Birman propõe um retorno sobre as problematizações de Derrida acerca de como a historiografia tradicionalmente concebeu o arquivo. Ser tomado por um mal de arquivo é estar atento às lacunas, aos esquecimentos, fazer justiça a acontecimentos que um determinado plano de forças no presente quer riscar da memória. Mas o fantasma, o espectro, o recalcado sempre retorna, mesmo quando já não é mais mencionado nas narrativas do presente. A Psicogênese da Língua Escrita, este acontecimento, sempre nos atormentará, pois seu pensamento lacunar e heterogêneo abriu as possibilidades de pensar o que hoje denominamos prática social da escrita, ou culturas do escrito.

como um não saber, uma ignorância sobre a escrita, constituíam-se em erros construtivos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 25), pois, seriam fundamentais para o seu processo de pensar acerca do escrito, na superação de suas hipóteses sobre a língua e o avanço em direção a hipóteses mais complexas.

O principal impacto desses estudos naquele momento (décadas de 1980 e 1990, no Brasil), foi o deslocamento da ideia de alfabetização como codificação/decodificação, para a ideia de alfabetização como processo e como prática social que se inicia muito antes dos sujeitos adentrarem o ambiente escolar. Sobretudo, evidencia o deslocamento do processo de alfabetização do discurso psicologizante da maturação, para o plano da linguagem, ou seja, para os processos de produção de sentido que o sujeito que se alfabetiza elabora.

Paulo Gurgel (2016), em estudo sobre os vinte anos da publicação da “Psicogênese da Língua Escrita no Brasil”, sustenta que a obra bifurca o campo dos estudos acerca da alfabetização, ao deixar para trás o sujeito-aluno das teorias psicométricas em que se baseavam as cartilhas ABC, de Lourenço Filho. O que emerge do discurso da psicogênese é um sujeito cognoscente universal, bem ao gosto das teorias cognitivistas da época. Mas, o mesmo texto de Gurgel (2012) nos dá elementos para afirmar que, por trás deste sujeito cognoscente universal de Ferreiro e Teberosky (1999), já se esboçava um sujeito-social, portanto, situado em um contexto, um praticante social da linguagem escrita, que prescinde da escolarização formal para iniciar a sua inserção nas malhas culturais da escrita:

[...] quando a criança se torna aluna, muito ela já pode ter aprendido sobre o universo das cartilhas que lhe apresentam suas professoras. Portanto, há que se levar em conta os percursos trilhados pelas crianças em contato com o mundo das letras e do que deste contato é resultante. Mesmo sem as medidas necessárias, e desde muito cedo, **aprendemos a ler o mundo e a nele deixarmos nossas marcas escritas** (GURGEL, 2016, p. 125, grifos nossos).

Muito embora a Psicogênese trabalhasse com a ideia de um sujeito cognoscente universal, que no processo de aprendizagem individual da linguagem escrita percorre os caminhos já trilhados pela humanidade (uma narrativa eurocêntrica da escrita alfabética, tida como ponto culminante deste artefato cultural), Ferreiro e Teberosky (1999), ao pressuporem saberes acerca do escrito enquanto práticas sociais que se tecem antes e após a escolarização,

em nosso entendimento, já nos legavam brechas (DERRIDA, 2013)¹⁸, sem o saber, para a noção mais contemporânea de culturas do escrito.

Não é sem razão que no momento mesmo de escritura da Psicogênese, a alfabetização, as práticas de leitura e escrita estavam se constituindo, desde a década de 1960, em objeto de estudos de antropólogos, historiadores, sociólogos, linguistas e outros cientistas sociais que nos legaram a delimitação do campo das culturas do escrito. Alguns destes estudiosos das ciências sociais, como historiadores e antropólogos, possuem seus estudos citados na “Psicogênese da Língua Escrita”. A própria Ferreiro (2013) irá operar em suas publicações mais recentes, com a noção de cultura escrita, mesmo não abandonando de todo suas premissas cognitivistas.

Portanto, estamos diante de uma abordagem, a Psicogênese, acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, que a desloca da instituição escolar. A escola é convocada a não seguir métodos, mas a produzir práticas alfabetizadoras que ampliem a imersão das alfabetizandas nas malhas da linguagem escrita, que se inicia e se prolonga no campo social. Uma abordagem que dialoga com o já clássico estudo de Tfouni (1988), que, a partir de outra matriz conceitual (sociointeracionista) não só deslocava a alfabetização do *locus* exclusivo da escola, como concebia a alfabetização como processo ininterrupto de inserção dos sujeitos nas marcas simbólicas do escrito: “[...] a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e [demanda] atualização individual para acompanhar essas mudanças” (TFOUNI, 1988, p. 13).

As considerações de Tfouni (1988) dialogam com as premissas afirmadas por Ferreiro (2007). Em entrevista a uma revista pedagógica no Brasil, a psicolinguista abordou a questão dos dispositivos digitais do escrito no contemporâneo e foi provocada a dizer se tais dispositivos modificaram o processo de aprendizagem da escrita. Ferreiro (2007) pontuou que a alfabetização é um processo permanente, em que todos nós estamos envolvidas. Citou o fato de que estava dando aulas para um grupo de doutorado que era inteiramente não alfabetizado no tipo de leitura especializada que estava trabalhando. Isto para afirmar que as culturas do escrito na atualidade se referem aos dispositivos e às comunidades de entendimento, de expressão e de comunicação. As redes relacionais entre as pessoas na atualidade criaram

¹⁸ A noção de brecha de Derrida (2013) se refere às aberturas impressas em um texto, por onde se deixa entrever a desmontagem das próprias premissas conscientes das autoras e o brilho de algo ainda inominável. Nesta perspectiva, a Psicogênese da Língua Escrita, apesar da gramática conceitual piagetiana, criou as condições para o rompimento da própria psicologia genética, se conectando (inconscientemente ou não) com os estudos de cientistas sociais da época, que delineariam o campo polissêmico e dispersivo das culturas do escrito.

modalidades de escrita que se modificam velozmente, num fluxo criativo tão intenso que Ferreiro (2007) denomina de “escritas selvagens”, pois dão sentidos novos às letras, criam morfemas que só podem ser entendidos se estivermos inseridos numa comunidade específica de expressão.

Nesta perspectiva, Tfouni (1988) também mencionará níveis de alfabetização, não entendidos como graus (mais alfabetizados, menos alfabetizados), mas se referindo aos diversos suportes (livros, cartilhas, computador, bula de remédio, documentos) e usos sociais do escrito. Em recente reedição desta obra clássica no campo da alfabetização de pessoas adultas, Tfouni (2006, p. 15) reitera que, o “[...] que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude”. Pelas lentes da estudiosa, a fixação de objetivos para a alfabetização, a postulação de que a alfabetização pressupõe uma aprendizagem inicial e básica da leitura e da escrita, parte de uma confusão conceitual entre alfabetização (processo que se tece em diversas esferas do campo social, a partir de demandas reais e situadas) e escolarização (aprendizagem institucionalizada, que classicamente possui objetivos exteriores às demandas reais dos sujeitos).

O campo da alfabetização na EJA também não ficou imune aos efeitos dos postulados da Psicogênese. No acompanhamento das práticas de alfabetização em comunidades periféricas da Grande Vitória (ES), Oliveira (1988) observou que as alfabetizadoras, orientadas pela coordenação do projeto, reiteravam práticas educativas que enfatizavam a dimensão mecânica da aprendizagem da escrita, focando suas ações na decomposição da palavra geradora em famílias silábicas. Longe de ser um erro de aplicação das alfabetizadoras, Oliveira (1988) vislumbrou nessas práticas lacunas na proposta de alfabetização de Freire, proposta esta que não estaria em sintonia com a teoria de conhecimento elaborada pelo próprio educador.

Se a teoria do conhecimento freiriana enfatiza o sujeito como criador de interferências no campo social, capaz de escrever a história e de fazer uma leitura do mundo – a alfabetização global – sua proposta de alfabetização ainda estaria capturada pela querela dos métodos, tão comum nos anos anteriores à década de 1970. A orientação para uma alfabetização dialógica, atenta à emergência de temas significativos e da palavra geradora, era seguida pela orientação tão em voga nos anos 1960 de decomposição da unidade linguística mínima de sentido, a palavra, em unidades fonéticas, as sílabas.

Além disso, uma nova noção de escrita se configurava com Ferreiro e Teberosky (1999), não mais a escrita como código de transcrição da fala, como apresentavam as propostas mecanicistas de alfabetização; mas, a escrita como sistema de representação da linguagem.

A equipe de Ferreiro se apoiava nas então inovadoras elaborações teóricas do campo da linguagem dos anos 1960 e 1970, sobretudo, a linguística gerativa do norte-americano Noam Chomsky. Foram nestas postulações da psicogênese da língua escrita que Oliveira (1988) se fundamentou para elaborar uma abordagem crítica da proposta de alfabetização de **Freire a partir do próprio Freire**. Portanto, ao nosso olhar, um gesto generoso de desconstrução do educador, a partir de suas próprias premissas. Se a teoria do conhecimento deste pensador postula o ato criador dos sujeitos na escrita da história e na leitura do mundo, faltava ampliar este ato criador para o campo da escrita.

Nas trilhas abertas por Ferreiro, Oliveira (1988) sustentava que as adultas analfabetas, quando chegam tardiamente às salas de aula, possuem, além de suas experiências de trabalho e de cultura, uma experiência com o mundo letrado das metrópoles urbanas. Portanto, as adultas elaboram saberes sobre o escrito, possuem hipóteses, elaboram funções e sentidos. Esses seguem processos de variação, conforme a ampliação das experiências com o escrito no campo social, enfatizando o postulado maior da abordagem de Ferreiro e Teberosky (1999) da aprendizagem da escrita: a alfabetização enquanto fenômeno do campo social e não meramente escolar.

Parafraseando as estudiosas, podemos afirmar: nenhuma criança, jovem, adulta ou idosa espera que a escola lhe dê permissão para começar a pensar sobre a escrita; as pessoas têm o mau costume de aprender e se questionar acerca das coisas do mundo, incluindo a escrita, muito antes que a pedagogia lhe dê permissão para tal.

Ferreiro e Teberosky (1999), ao contrário do que enuncia um discurso acadêmico corrente, possuíam uma preocupação visceral com as questões sociais e da cultura da escola, que atravessam os processos de aprendizagem da escrita dos segmentos populares. Ainda no livro inaugural, “Psicogênese da Língua Escrita” (1999), as estudiosas descentraram a questão do déficit cognitivo tão em voga em sua época para explicar o “fracasso escolar” dos sujeitos de segmentos populares, e lançaram luz sob os processos que produzem um aprendizado da escrita aquém do esperado pela instituição escolar. O processo de aprendizagem da escrita pressupõe um sujeito ativo na elaboração de sentidos sobre o escrito, num contato intenso com artefatos de cultura que o provoquem a pensar sobre tal objeto. Algo escasso para as crianças das camadas populares, naquele momento histórico (década de 1970) e no contexto de desigualdade social da América Latina.

As autoras verificaram que, filhas de classe média e dos segmentos populares, ao adentrarem as salas de alfabetização escolar, possuíam percursos de aprendizagem muito

dísparos, e se deparavam com uma cultura escolar que não conseguia dialogar com os percursos e conceitos acerca do escrito elaborados por crianças das camadas populares. As filhas das camadas populares possuíam saberes acerca do escrito, mas suas concepções e usos acerca do escrito se afastavam em demasia do modelo convencional, requerido pela escola.

Indagando-se sobre o processo de alfabetização de adultas, Ferreiro (1983) e sua equipe elaboraram um extenso relatório de pesquisa, em que problematizam as noções pejorativas em relação às pessoas adultas não-escolarizadas:

[...] não será possível considerar uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que estes adultos sabem, em lugar de partir do que ignoram? Não será por acaso a nossa ignorância acerca dos sistemas de conceitos destes adultos o que nos leva a tratá-los como se fossem ignorantes? O respeito à pessoa do analfabeto não deixa de ser um enunciado vazio quando não sabemos o que é que haveríamos de respeitar. Conhecer o adulto, para que o respeito seja também um respeito intelectual, nos parece essencial para guiar qualquer ação pedagógica que intente construir a partir do que o sujeito já tenha construído por si mesmo, antes desta ação (FERREIRO, 1983, p. 2-3, tradução nossa).

Nesta experiência de pesquisa acerca das conceituações de escrita de adultas consideradas não alfabetizadas na região metropolitana da Cidade do México, a equipe de Ferreiro (1983) elaborou a problematização da produção histórica do sujeito analfabeto. Como definir uma pessoa como analfabeta? Incapacidade de escrever o nome ou escrever um bilhete simples? Anos de escolaridade? É possível haver um sujeito analfabeto numa sociedade saturada de fluxos de escrita?

Qual é o conhecimento que os adultos pré-alfabetizados possuem do sistema de escrita? Para aceitar a validade da pergunta é preciso renunciar à visão simplista que consiste em supor que os analfabetos são ignorantes neste domínio específico. É fácil aceitar que os adultos não-alfabetizados podem ter certo conhecimento do mundo, manejar técnicas artesanais complicadas, conhecer técnicas de cultivo, entre outros saberes. É difícil, por outro lado, supor que possuem algum conhecimento da língua escrita, já que, tendo-o, não seriam analfabetos (FERREIRO, 1983, p. 1, tradução nossa).

Temos aí, com todas as letras, os postulados do conceito de culturas do escrito. Ser analfabeta, no sentido escolar do termo, não quer dizer que a pessoa tenha um grau zero de saber acerca da escrita, não só do ponto de vista cognitivo, mas também em relação aos seus usos sociais. A pesquisa que Ferreiro (1983) coordenou entrevistou 58 pessoas adultas (31 homens e 27 mulheres) e encontrou uma heterogeneidade de percursos, saberes e conhecimentos acerca do escrito, tendo em comum apenas o fato de serem pessoas adultas, não terem uma performance convencional da leitura e da escrita e serem pobres. Fora isso, “[...]”

temos quase tantas ‘maneiras de ser analfabeto’ quanto sujeitos que interrogamos” (FERREIRO, 1983, p. 5).

Uma heterogeneidade na maneira de viver o analfabetismo. Anita, uma migrante de 20 anos, cuja patroa norte-americana não permitia sua saída do trabalho doméstico para a escola, alimentando o seu medo de se perder nos labirintos da grande metrópole. José Trinidad, um homem de 55 anos, interno em uma penitenciária, que nunca foi à escola, mas sabia se mover nos meandros da argumentação. Ao ser confrontado pela entrevistadora se a escolarização pode fazer falta a uma pessoa, Trinidad afirma que o trabalho é um modo de “instruir a mente”. O interno penitenciário questiona a moralidade de doutores e licenciados (“alguns se entregam ao vício e à embriaguez”). Quando questionado se considerava que o fato de não saber ler e escrever influía na maneira da pessoa falar, Trinidad responde, ironicamente, que todos nós somos “neófitos” em muitas coisas.

O que a pesquisa da equipe de Ferreiro (1983) nos desafia a problematizar é a imagem de demandante de tutela, ignorante e primitivo do ponto de vista cognitivo que historicamente produzimos acerca da pessoa não alfabetizada. Para além da leitura de mundo, somos provocados a pensar que pessoas não alfabetizadas possuem também uma leitura da palavra. Ou dito de outra forma, a leitura do mundo, em sociedades saturadas por fluxos de escrita como as nossas metrópoles, pressupõe a leitura da palavra.

Tal abordagem da alfabetização de pessoas adultas nos remete à questão não apenas da escrita alfabética, mas também da aprendizagem e uso social de outras modalidades de escrita, como o sistema numérico. A maioria absoluta das pessoas entrevistadas pela equipe de Ferreiro (1983), cerca de 82%, mesmo sem nunca ter frequentado a escola, sabia ler de maneira convencional números de até dois dígitos (algo não observado em crianças não alfabetizadas que, em sua pesquisa anterior, ainda confundiam letras e números, já que ambos podem-se *ler*). A performance de leitura convencional da escrita alfabética e de números era desproporcionalmente maior em relação aos últimos do que a primeira. A equipe de Ferreiro conseguiu observar práticas de leitura de escrita alfabética similares entre crianças e adultas não alfabetizadas. Porém, em relação à leitura e conhecimento do uso social dos números, o saber das adultas se distinguiu de crianças pré-escolares.

Para a autora, é a dimensão do mundo do trabalho é o fator que nos possibilita entender porque adultas não alfabetizadas possuem performances de leitura de números, bem como o conhecimento de seu uso social, distinto de crianças em processo de alfabetização. Todavia, se esta dimensão explica a leitura de números, o mesmo não nos dá lentes para explicar

as similaridades de saberes acerca do escrito entre muitas adultas e crianças não alfabetizadas. Embora, tanto Ferreiro (1983) quanto outras estudiosas do campo da EJA, como Lucillo Souza Junior (2005), apontem a existência de pessoas adultas, que nunca frequentaram os bancos escolares, e que, em pouco tempo de experiência de alfabetização formal, demonstram performance convencional em seus atos de escrita. Tal fato só reitera a noção de alfabetização como prática social, assim como nos sugerem os estudos acerca das culturas do escrito.

Como podemos vislumbrar, autoras como Galvão, Queiroz e Jinzenji (2013), Ribeiro (1999), Kalman (2000; 2009), Tfouni (1988; 2006), Oliveira (1988), Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1983; 2007), a partir de matrizes conceituais distintas, fornecem uma plataforma de olhar para a alfabetização que a enfatiza como prática social, contextualizada, situada e relacional. Se pensarmos que o processo frenético de produção e dissolução das redes relacionais de afeto e de linguagem, no contemporâneo, demandam de nós novas aprendizagens, concordaremos com Tfouni (1988; 2006) e Ferreiro (2007) sobre um processo ininterrupto de alfabetização, que se desdobra para além da experiência escolar, embora a agência “escola” continue sendo um elemento que pode potencializar aberturas para o alargamento dos usos reais da leitura e da escrita.

Devido ao caráter altamente complexo e disperso dos campos dos saberes, das modalidades do escrito e de seus usos sociais no contemporâneo, a noção de culturas do escrito nos aponta o quanto é destituído de lastro com os processos reais, não só o modelo de um sujeito analfabeto, tábula rasa, mas também o seu suposto contraponto: o modelo do sujeito plenamente alfabetizado, culto, racional e autossuficiente. A alternativa à concepção da alfabetização como processo contínuo é rebaixá-la conceitualmente: um mero processo de codificação da fala (escrita) e decodificação da escrita (leitura).

O mais importante, na perspectiva dessa pesquisa, é que a noção de culturas do escrito delimita a alfabetização no campo da ética, da abertura aos saberes do outro, que pressupõe escuta, diálogo, composição criativa, tanto no plano da pesquisa, da docência, quanto da aprendizagem. Se a leitora percebeu, demarcar o campo das práticas sociais de leitura e escrita circunscreve a alfabetização no plano da dispersão, da disseminação de modos de se inserir nos usos da linguagem escrita que pressupõe heterogeneidade, processos singulares de subjetivação pela via da aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3 A ABERTURA RADICAL AO APELO DO OUTRO: LINGUAGEM, DEMOCRACIA, DIREITO E JUSTIÇA

Os direitos humanos são uma expressão dos requisitos necessários para que toda pessoa tenha uma vida digna e desenvolva seu projeto de “bem estar”. Também se pode defini-los como normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos, tais como habilidades, liberdades e reivindicações inerentes a cada pessoa, garantido pelo fato simples de sua condição humana (WALDER; SCASSO, 2014, p. 19).

A epígrafe acima se constitui no primeiro verbete contido em documento recentemente publicado no Brasil, acerca da revisão de conceitos que integram o campo da educação de pessoas adultas¹⁹. O fato do conceito de direitos humanos ser apresentado nas primeiras páginas deste documento nos revela a relevância que o campo do direito vem adquirindo não só enquanto matriz conceitual, mas em arcabouço que nos descortina a dimensão ética, e que configura a luta por implementar políticas públicas consistentes de EJA, cujas potenciais educandas são marcadas por vulnerabilidades sociais, sendo a negação da alfabetização formal apenas um dos traços de uma profusão de injustiças de classe, de gênero, raciais e regionais.

Portanto, tematizar alfabetização de pessoas adultas nos faz pensar nos operadores conceituais que de alguma forma sustentam, não só os marcos legais da modalidade EJA, mas, sobretudo, as pautas reivindicativas que animam movimentos sociais e estudiosas desse campo educacional e de pesquisa.

O que não podemos nos esquecer é que, se o deslocamento da EJA para o campo do direito se constitui em fortalecimento de processos de luta pela formação equitativa de todas, independente de quaisquer características sociais (classe, gênero ou raça), este campo conceitual (o direito) não é desprovido de armadilhas, capturas, processos de regulação subjetiva, portanto, configura-se em campo problemático. Problemático no sentido freiriano (FREIRE, 2011) de nos fazer pensar, indagar, suspeitar e criar um novo olhar sobre determinada questão.

Sob esse prisma, consideramos que Derrida nos fornece uma plataforma de miragem sobre o direito que escapa tanto da ingenuidade acadêmica e militante de assumir este

¹⁹ Trata-se de documento organizado por Raúl Valdés e outros (2014), publicado em parceria da UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-americanos, o Ministério da Educação do Brasil e outras três instituições ligadas à pesquisa e ao ensino superior.

campo sem problematizar seus pontos de clausura, quanto de uma crítica tão radical que descarta qualquer possibilidade de operar com tal conceito, e nessa perspectiva, nega igualmente conceitos como democracia, emancipação e justiça, como meras abstrações ideológicas e/ou metafísicas.

Portanto, procuraremos pensar o campo do direito na interface proposta por Derrida: direito-linguagem-democracia-justiça-emancipação. Consideramos que essa tematização nos será útil para a criação de sentidos das falas, escritas, gestos e práticas cuja produção de dados nos possibilitou registrar na imersão empírica. Mas, antes de Derrida, procuraremos demonstrar como outras estudiosas também pensaram ou problematizaram o campo do direito. Algumas delas ligadas diretamente à alfabetização ou à EJA – Emilia Ferreiro (1990), Galvão e Di Pierro (2012), Paulo Freire (2001a) – e filósofas que teceram e problematizaram a possibilidade de práticas de liberdade, ou seja, de emancipação, a partir da conquista e/ou exercício do direito – Marilena Chauí (1989), Gilles Deleuze (1992) e Michel Foucault (1979).

3.3.1 Alfabetização e direito

Em uma publicação que procurou sistematizar os diálogos produzidos em um encontro de pesquisadoras da alfabetização, realizado no México, em 1987, Ferreiro delimita o campo em que as participantes do evento desejavam localizar a alfabetização de pessoas das classes populares: “[...] Os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica que deva ser atendida por sistemas especializados de educação; eles têm direito a ser respeitados enquanto sujeitos capazes de aprender (FERREIRO, 1990, p. IV)”.

Muitas vezes caracterizada como uma competente psicolinguista, mas desprovida de preocupações políticas e sociais em sua produção acerca da alfabetização, Ferreiro esboça claras implicações éticas e políticas com a alfabetização de pessoas (crianças e adultas) das classes populares das nações subalternas do mundo dito globalizado, especialmente, da América Latina. Nem mesmo a generosidade de Freire conseguiu compreender os estudos da pesquisadora argentina para além da sua dimensão científica, afirmando em conferência, pouco antes de sua morte (fevereiro de 1997), que faltava a Ferreiro o que nele não sobrava, pois “[...]”

a tenho exatamente na medida correta, que é a compreensão da *politicidade* da educação e da linguagem” (FREIRE, 2001a, p. 177, grifos do autor).

Não conseguimos vislumbrar tal “falta” na abordagem da psicolinguista. Mas, o educador pernambucano do diálogo, vislumbrava. Nesta questão, não podemos compor com Freire, que não conseguiu assimilar uma abordagem da alfabetização distinta da sua, porém não antagônica, como nos ensinou os estudos de Oliveira (1988) e Moura (1999) acerca da interface entre as duas abordagens. Ambas, eminentemente políticas; ambas não prescritivas, não se constituindo em métodos de alfabetização, mas em abordagens acerca do tema²⁰.

É a psicolinguista desprovida de preocupações sociais e políticas quem afirmou:

[...] democracia, essa forma de governo na qual todos apostamos, demanda, requer, exige indivíduos alfabetizados. O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos. A democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura. Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar esforços necessários para aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores) (FERREIRO, 2012, p. 18).

Mas, tal citação de Ferreiro (2012) nos faz pensar na histórica e problemática relação entre democracia e alfabetização. Sim, a democracia. Mas qual democracia? De que democracia estamos falando que requer sujeitos alfabetizados, leitores plenos? Leitores plenos de que? Estaríamos diante de uma ideia institucional de democracia? Na perspectiva de um pensamento da desconstrução, estaríamos não só desqualificando politicamente pessoas não alfabetizadas, no sentido escolar, como incapazes de exercício político, de práticas de liberdade, como reificando a institucionalidade dita democrática que se tornou hegemônica no mundo Ocidental.

Em texto escrito com Donald Macedo, Freire (1990), num momento inicial da escrita, é capturado pela mesma reificação da institucionalidade da democracia e da desqualificação dos sujeitos:

²⁰ A questão da não abertura, não apenas de Freire, mas de expoentes da educação popular e da EJA aos estudos da psicolinguista argentina fica atestada na recente publicação de livro de Carlos Brandão, “O Jogo das Palavras Sementes” (2015), em que não só a expressão “método Paulo Freire” é empregada, como são sugeridas atividades com palavras geradoras que possibilitam formar até “não palavras” pelas alfabetizadas, ou seja, grafias com valor fonético, mas sem sentido linguístico. O que Oliveira (1988) apontou como uma lacuna da proposta freiriana na década de 1960 (uma captura à concepção da alfabetização como codificação/decodificação, após um mergulho inicial na dimensão da linguagem, ao propor temas significativos para as educandas como ponto de partida do processo de alfabetização). A maior contribuição de Ferreiro foi firmar a alfabetização no plano da linguagem de uma vez por todas.

O analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 9).

Democracia, governo do “demo”. Luís Eustáquio Soares (2010), no romance “O Evangelho Segundo Satanás”, esboça uma equivalência entre o povo e o anjo do mal. Nas Sagradas Escrituras da cristandade, Satanás é esconjurado como o desviante, o abjeto. Entretanto, este sujeito abjeto nunca fala, nunca toma a palavra. Há uma proliferação de discursos sobre “ele”, mas o anjo do mal não elabora o seu discurso. Uma democracia, enquanto exercício e não como institucionalidade, não pressupõe a pluralidade de vozes, a tomada da palavra pelo demo, pelo povo?

Freire, no mesmo texto escrito com Macedo, oferece-nos pistas de uma democracia que se tece no plano da abertura da linguagem. Democracia entendida como processo de criação, portanto, algo que está por vir:

A reinvenção da produção, sem a qual não haveria reinvenção do poder, estimularia a reinvenção da cultura e, com a desta, necessariamente a da linguagem. Por que a maioria do povo está, atualmente, reduzida ao silêncio? Por que tem que abafar seu próprio discurso? [...] A legitimação desses diversos discursos legitimaria a pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 37).

É nesse sentido de uma democracia por vir, aberta a uma promessa, que Miguel Arroyo (2007) aborda a questão dos direitos no campo da EJA. O educador problematiza a configuração da EJA enquanto modalidade educacional pública, lembrando-nos do histórico do campo enquanto uma das ferramentas dos movimentos sociais de produção de uma nova rede social e não apenas como proposta de escolarização das massas:

É significativo que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização e a politização dos jovens e adultos. A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos (ARROYO, 2007, p. 31).

A noção de sujeito de direitos, fundamental no campo discursivo do direito, configura-se num dos pontos mais problemáticos com o qual a EJA se depara. Segundo Galvão e Di Pierro (2012), os constrangimentos sociais pelos quais as pessoas adultas, num contexto de grandes metrópoles, ainda sofrem, contribuem não apenas para a autodepreciação das suas imagens, como sujeitos que ocupam um lugar de não saber, por não possuírem a escolarização básica, como também produzem obstáculos para que os mesmos se vejam como sujeitos de direitos, incluindo a alfabetização.

Quando a difusão da alfabetização ou a construção do direito à educação ao longo da história são objetos de pesquisa, a análise não incide sobre os indivíduos, mas sobre coletividades e processos político-econômicos ou socioculturais que se desenvolvem em seu interior. Entretanto, é incomum que pessoas analfabetas abordem a questão como problema coletivo ou expressem consciência da violação de seus direitos educativos [...] (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 15).

Qualquer educadora e/ou pesquisadora de salas de alfabetização ou que dialogou com pessoas adultas não escolarizadas, consideradas analfabetas pelos discursos que circulam pelo campo social, constatará a produção subjetiva sublinhada pelas estudiosas. É o que consideramos o ponto nevrálgico do discurso do direito: os supostos sujeitos de direitos não se consideram sujeitos de direitos. Se é a perspectiva ética que nos move, precisamos adentrar com mais densidade nessa questão, que em nossa perspectiva, nos é legado por Derrida e suas distinções entre direito e justiça.

3.3.2 Desconstruindo o direito: a justiça e a democracia porvir

Nossa escrita procurará problematizar o campo do direito, começando por mencionar a tradição clássica do marxismo, que sempre suspeitou do arcabouço jurídico e das possibilidades de emancipação ou de práticas de liberdade pela via do direito. Marilena Chauí (1989) sustenta a coincidência histórica entre a mutação sofrida pelo sentimento do medo e o debate público acerca dos direitos do homem.

Se na ordem aristocrática europeia o medo era um afeto expresso pela plebe covarde e ignorante, na emergência do mundo moderno e surgimento histórico dos imperativos contratuais do capitalismo, o medo deixa de ser um vício característico das classes populares e passa a ser um sentimento comum a todos. O medo passará a ser o afeto motriz do pensamento político moderno, pois, se antes havia o medo da ira divina e das artimanhas do diabo, nas nascentes sociedades modernas o medo é do homem pelo homem. Daí a proliferação das teorias contratualistas modernas: “homem lobo do homem” e da “guerra de todos contra todos”.

É nessa curvatura histórica que emerge a prática política moderna por excelência: a prática da declaração dos direitos. Se antes a ordem social era configurada pela vontade de Deus, na modernidade, o ordenamento social é encarado como produto da ação humana. E a prática de declaração de direitos ocorre em ocasiões muito precisas: as situações revolucionárias. Seja na Revolução Inglesa do século XVII, na Independência dos Estados Unidos, na Revolução Francesa de 1789 e na Revolução Russa de 1917, a experiência histórica

foi vivida por seus protagonistas como a fundação ou refundação de uma nova ordem social, em que novos direitos e novos sujeitos de direitos deveriam ser respeitados pela força da lei.

A Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, após a tragédia nazista, também compõe este panorama histórico de declaração de direitos como via de configuração de uma nova sociedade ou de novas relações entre nações. Mas o afeto do medo não deixa de compor o fundo das coloridas aquarelas das declarações de direitos:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o reconhecimento social e político (CHAUI, 1989, p. 20).

A partir do olhar crítico de Marx acerca das relações sociais em sociedades capitalistas, Chauí (1989) caracteriza um dualismo: o plano abstrato do direito, que assegura que todos são iguais, e o plano das relações sociais de produção, que produzem desigualdades e barbárie. As perguntas da filósofa neste texto são: “Como explicar que o direito produza a injustiça? Como explicar que o Estado funcione como aparato policial repressivo, cause medo, em vez de nos livrar do medo?” (CHAUI, 1989, p. 24).

Tanto a declaração de direitos, de 1789, quanto a dos direitos humanos, de 1948, postularam a propriedade privada como direito do homem e do cidadão. Na visão adotada pela filósofa, esta postulação, numa sociedade capitalista, eclipsa todos os outros direitos, por total incompatibilidade. Desculpe-nos as possíveis leitoras pelo tamanho da citação, entretanto, pelo valor do tema para o campo da EJA, consideramos que vale a menção:

Ora, vivemos em sociedades onde esse direito não pode, por natureza e por definição, ser cumprido nem respeitado. Mais do que isto: em nossas sociedades, a lei e o Estado, que devem proteger a propriedade privada, porque esta é um direito do homem e do cidadão, só poderão defendê-la contra os sem-propriedade, de sorte que a defesa do direito de alguns significa a coerção, a opressão, a repressão e a violência sobre os outros, no caso, sobre a maioria. Em outras palavras, a partir do momento em que a propriedade privada é definida como um direito que, abstratamente, é de todos e, concretamente, exclui desse direito a maioria, a exclusão faz com que a propriedade privada se ache ameaçada, e não será casual que o crime (violação do direito) em nossa sociedade seja preferencial e primordialmente definido como crime contra a propriedade, uma vez que mesmo a vida é definida como propriedade privada da pessoa. Assim, somos forçados a reconhecer que as declarações modernas dos direitos humanos trazem consigo a violência e produzem o medo. São fonte de medo, em lugar de serem fonte de emancipação (CHAUI, 1989, p. 25).

Nesta chave de leitura, Chauí (1989) estabelece uma divisão social do medo no Brasil. A elite econômica teme perder suas riquezas, suas propriedades; a classe média teme proletarizar-se. Já a imensa maioria da população, a classe trabalhadora, teme a morte cotidiana pela polícia, a marginalização e a arbitrariedade exercida pelos agentes do Estado. Se a elite teme a perda de privilégios, os de “baixo” temem a desumanização, a perda da condição humana. Segundo Chauí (1989, p. 27), as classes populares “não chegam a falar em nome de direitos, falam em nome de algo que é pressuposto pelos direitos e que por estes deve ser concretizado, falam em nome da justiça”.

A distinção entre direito e justiça se constitui em uma das grandes contribuições de Derrida (2007) para a desconstrução do campo do direito, em meio ao imperativo do exercício ético diante de crescentes relações de barbárie e de negação do outro no mundo contemporâneo. Para o pensador, o campo do direito articula uma rede de conceitos como **propriedade, intencionalidade, vontade, liberdade, consciência, consciência de si, eu e decisão**, entre outros que, em sua perspectiva, configuram um “sono dogmático” do pensamento moderno, pois não consegue acompanhar e compreender o que se passa no plano político da atualidade.

Daí, talvez, emerge a nossa dificuldade em encontrar este sujeito em nossas salas de aula ou pesquisas acerca da alfabetização na EJA, como nos atestam Galvão e Di Pierro (2012). Todavia, esta pessoa em processo de alfabetização nos diz algo, faz-nos apelos. É preciso saber escutar e elaborar práticas a partir da escuta destes apelos, sempre singulares, que não cabem num arcabouço genérico das normas do direito, mesmo quando este passa por processos de focalizações, como os direitos de grupos específicos.

Para Derrida (2007), o plano da institucionalidade do direito, ou da justiça enquanto direito, sempre estará em defasagem com o acontecimento, que pressupõe a prática da justiça. “O direito não é a justiça. O direito é o elemento do cálculo; é justo que haja um direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que se calcule o incalculável” (DERRIDA, 2007, p. 30).

Portanto, o que se propõe é desconstruir (diferente de negar ou criticar) o direito e o sujeito de direito. Este sujeito racional, sujeito do cálculo, sujeito do interesse, sujeito da intencionalidade, sujeito da moral, que o estado de coisas na atualidade brasileira nos demonstrou o quanto é frágil e incapaz de criar, quando as condições históricas se tornam

trágicas. Pois, este sujeito de direito já concebe e deseja o mundo tal qual este se apresenta. Diante de seu desmoronamento, só restam frustrações e lamentos²¹.

O plano da justiça pressupõe sempre um endereço, uma singularidade que nos faz um apelo que deve ser lido com atenção, considerando que, na maioria das vezes, é pronunciado numa linguagem que, sem uma escuta atenta, pode passar despercebida e mesmo quando queremos aplicar o direito, somos injustos, pois não mergulhamos na experiência da alteridade. A justiça é abordada por Derrida (2007) como abertura radical ao apelo do outro; está no plano do acontecimento, que pode não só se distinguir, mas exceder e contradizer o plano do direito.

Um endereço é sempre singular, idiomático; enquanto a justiça, como direito, parece sempre supor a generalidade de uma regra, de uma norma, de um imperativo universal. Como conciliar o ato de justiça, que deve sempre concernir a uma singularidade, indivíduos, grupos, existências insubstituíveis, o outro ou eu *como* outro, numa situação única, com a regra, com a norma, o valor ou o imperativo de justiça, que tem necessariamente uma forma geral, mesmo que essa generalidade prescreva uma aplicação que é, cada vez, singular (DERRIDA, 2007, p. 31).

Para entendermos o gesto de Derrida (2007), é preciso frisar que o mesmo não propõe como a citação acima expõe, o abandono do campo do direito, das lutas de grupos minoritários para inscrever suas reivindicações em declarações, leis ou constituições. Para o filósofo, o direito é desconstruível, por ser texto e, por isso, constituído por camadas heterogêneas.

O fato de o direito ser desconstruível é encarado como a possibilidade do aperfeiçoamento do direito, o que é narrado por suas histórias e pelas práticas de declarações de direitos tão criticadas por Chauí (1989). O que o pensamento da desconstrução propõe é não superestimarmos o direito. Estarmos mais atentos aos apelos por justiça; apelos que podem compor, exceder ou forçar o plano dos direitos a uma nova escritura. Porém, uma escritura sempre em falta com o acontecimento, pois o plano das singularidades sempre se prolifera, criando novos campos de real e, portanto, novas demandas por justiça.

Numa outra vertente de pensamento, era o que apostava Deleuze:

O que me interessa não é a lei nem as leis (uma é noção vazia, e as outras são noções complacentes), nem mesmo o direito ou os direitos, e sim a jurisprudência. É a jurisprudência que é verdadeiramente criadora de direito: ela não deveria ser confiada aos juízes (DELEUZE, 1992, p. 213).

²¹ Luiz Fulganti (2016) aborda o que considera nossas ilusões com o Estado Democrático de Direito e o Sujeito de Interesse, para diagnosticar o que nos aconteceu com o golpe de 2016. Consultar: <<https://www.youtube.com/watch?v=SZWPQLCNYio>>.

Ao invés da negação de um interesse pelo campo do direito, o pensamento de Derrida apresenta um interesse hiperbólico pela temática, mas em sua interface com a justiça, ou seja, com as práticas de abertura incondicional ao apelo do outro, que nos forçam a inventar, a criar, a nos abrir para o plano do imprevisível, do acontecimento e não apenas ao prescrito legalmente.

Portanto, a justiça, assim como a democracia, são caracterizadas por Derrida como acontecimentos por vir. Porvir não no sentido de um futuro, pois para o pensador, o futuro pode repetir tragicamente o presente. Neste sentido, pensar justiça e democracia pelas lentes do porvir pressupõe incessantes práticas de liberdade, mobilização constante de nossa capacidade criadora, pois justiça e democracia, por não serem, para o pensamento da desconstrução, apenas institucionalidades, pressupõem exercícios permanentes, práticas abertas para o plano das brechas do presente.

A questão das práticas de liberdade nos remete ao conceito de emancipação que compõe o campo tanto da educação popular, quanto da EJA. Tal conceito circulava constantemente nos momentos de formação da escola de EJA de Vitória/ES, enunciada principalmente pela coordenação pedagógica e de gestão. Além de noções correlatas, como práticas educacionais alternativas. Oliveira (2010), se referindo à recente institucionalização da EJA enquanto modalidade educacional, denomina algumas experiências de educação popular na esfera da escola como políticas alternativas oficiais.

Foucault (1979), mas também Deleuze (1992), fazem-nos repensar o que seria a emancipação ou uma política educacional emancipatória ao abordarem a questão das relações de poder. Estas se constituem num campo de forças, num campo de invisibilidade que interfere nos modos de pensar e sentir, enfim, de viver dos indivíduos e das populações. Um campo de forças que induz sujeições, máquina desejos, mas também incita desacatos, resistências. Com isso, pensar em relações de poder é necessariamente pensar em regulações e resistências. Onde há relações de poder não há dominação, mas um jogo entre liberdades. Derrida (2004) concebia a liberdade de maneira muito análoga a Foucault e Deleuze; na leitura derridiana, liberdade seria um “excesso de jogo” no âmbito das configurações de coerção da linguagem.

Mesmo reconhecendo as distinções de abordagem e de temáticas entre Derrida (escritura), Deleuze (micropolítica do desejo) e Foucault (microfísica do poder), consideramos que, cada um à sua maneira, problematizou a política, sugerindo que a mesma se refere à dimensão dos investimentos de interesse (DELEUZE; GATTARI, 2011), da visibilidade, das vozes de alarde, das constituições, leis e declarações que gritam por direitos universais,

manifestos de reivindicações que requerem direitos específicos de grupos identitários, da delimitação bem definida de quem são os aliados e quem são os inimigos. Todavia, a dimensão das relações de poder se constitui no campo invisível das forças, move-se de modo silencioso, sinuoso e por vezes paradoxal, produzindo interferências sobre a vida.

Daí o conceito esboçado por Foucault (2002) e aprofundado por Deleuze (1992), de um biopoder. Consideramos que um dos impulsos que moviam tais pensadores é nos indicar que vivemos num mundo em que as relações de poder já não se localizam em espaços clássicos da política. Deleuze e Guattari (1995) nos indicaram o papel estratégico que o plano da linguagem possui no capitalismo mundializado. Fluxos de regulação de linguagem nos capturam a céu aberto, possibilitando a Maurizio Lazzarato (2006) afirmar que o capitalismo na atualidade não é apenas um modo de produção de mercadorias, mas, sobretudo, um modo de produção de mundos, tal a importância da linguagem e sua regulação no contemporâneo (pensemos nas modulações subjetivas produzidas pela mídia, pela publicidade, a produção frenética de identidades ávidas por direitos e visibilidade, além de modos de vida padronizados).

Sendo assim, o capitalismo é entendido como maquinaria societária que produz modelos de vida ou até incita a produção de novas formas de estar no mundo, desde que estas compoñham a lógica de reprodução do capital. Somos consumidoras vorazes de mercadorias, mas também produtoras/consumidoras compulsivas de estilos de vida, identidades, modos de pensar, falar, relacionar-se e viver.

Em nossa perspectiva, um dos exercícios que podemos elaborar no contemporâneo é a invenção de outros espaços, outras formas políticas, outros campos de visibilidade que sejam mais compatíveis com um campo de forças que pode se atualizar em modos de estar no mundo que afirmem a diferença, portanto, a multiplicidade que constitui a vida. Vivemos em sociedades em que os poderes não mais se exercem no campo por excelência da política; ou dito de outra forma, o campo da política, dos embates e das composições só podem ser entendidos no contemporâneo no plano da dispersão. Reiteramos o modo como, a partir de Derrida (2006), concebemos dispersão: a heterogeneidade de forças, a disseminação de sentidos singulares que burlam as prescrições de sentidos, desviam-se de um suposto sentido original e verdadeiro.

A partir deste deslocamento da noção de política, as democracias liberais atuais podem se constituir em formações sociais mais totalitárias que o Ocidente já produziu, pois

mecanismos clássicos de regulação e delimitação do exercício do poder encontram-se em franca inocuidade, seja frente aos fluxos financeiros ou aos fluxos de regulação da linguagem.

Mas, ao mesmo tempo, outros possíveis emergem, visto que os modos de exercício da resistência também se deslocam, adquirem outras modulações, como vemos aparecer em coletivos de jovens universitárias, feministas, coletivos de diversidade sexual e de gênero, moradoras das periferias urbanas, grupos de alter-globalização, redes de movimentos pela moradia, reforma agrária e agroecologia, que não esgotam suas apostas na reivindicação de direitos, mas também se lançam num exercício de governo de si mesmos, de autogestão de suas vidas, estabelecem redes, capilaridades com outros coletivos quando alguma questão de ordem política requer composição de determinado campo de forças.

Destaca-se, porém, que estas composições, sempre singulares, pois não buscam o consenso ou a unidade, são sempre provisórias, localizadas, pois na emergência de outras questões políticas, o arranjo do campo de forças se reconfigura, reatualizando seus modos de produção de interferência. Desta forma, no presente, estamos imersos num campo político cujo traço constitutivo é a dispersão das práticas, tanto das clausuras que interditam, quanto das brechas que nos abrem o campo do possível.

Portanto, podemos pensar em uma produção de interferência que se efetua no campo social, mas, especialmente, nos grupos políticos e nos indivíduos. Um governo e estilização de si. Eis uma questão que Freire (2005) já pontuava em seus escritos dos anos 1960. Com a noção de conscientização, o educador quis indicar a urgência ética de lançarmo-nos num processo permanente de análise e transformação de si; o modo como nos movemos no mundo enquanto humanos seria tão importante quanto a transformação das estruturas sociais; tornar-se sujeito e não paciente de sua própria história.

O que o pensamento da desconstrução, bem como uma micropolítica e uma microfísica podem problematizar – diferente de negar – nesta teoria do sujeito em Freire é que, por mais que possamos esboçar políticas alternativas, tudo é perigoso e paradoxal, devido ao caráter sinuoso dos campos de força. Não somos senhoras absolutas dos efeitos de nossas práticas.

No plano da linguagem, uma política da diferença, apesar de necessária, deve admitir seu caráter frágil e ambíguo, pois nada nos garante que os efeitos de nossas práticas de reiteração de sentido produzirão o que nossas intenções proclamam. Por isso, ao invés de um processo ascendente de emancipação, de políticas educacionais que requerem um “super

sujeito”, uma educadora “autêntica”, senhora de si e de seus atos, proprietária da verdade da história, podemos apostar em práticas de liberdade, sempre provisórias, mas que possuem a capacidade de embaralhar as regras do jogo em um dado momento, ampliando o campo de possibilidades de se viver de maneira digna e bela.

Porém, as forças de normatização e clausura em nós e nas instituições sempre se reconfiguram e podem (re)capturar-nos, requerendo novas práticas de liberdade. Sendo assim, à imagem de um sujeito ou uma sociedade em processo permanente de emancipação, podemos vislumbrar um jogo descontínuo entre práticas de regulação e práticas de liberdade. O próprio repertório discursivo de uma prática de liberdade pode ser capturado por processos de modulação perversos; o conceito de conscientização de Freire (2005) é um exemplo categórico deste processo, transformando-se nos anos 1970 em palavra de ordem estandardizada de grupos de movimentos de educação popular pouco críticos²².

Ao invés de um processo ascendente e contínuo de emancipação, podemos esboçar a imagem de um processo descontínuo de práticas de liberdade, que requerem sempre análises coletivas acerca de seus efeitos e não de suas boas intenções. Se fluxos de regulação de linguagem nos tomam a céu aberto, modulam-nos silenciosamente e contam com o auxílio de nossos próprios desejos de sujeição e controle, a pergunta que podemos elaborar é: quais formas podemos inventar, mesmo que provisórias e permeadas por uma aposta ética e não com as certezas clássicas de nossas projeções de futuro (mesmo as que se dizem emancipatórias), para que possamos exercer práticas de liberdade, estilizarmos nossas vidas para que as forças que se expressam em nós afirmem a dignidade e não a negação da vida.

Neste sentido, embora distintas, política e poder se reencontram com a urgência que o presente nos exige. Quais formas, espaços, tempos, movimentos, estilos podemos esboçar para criarmos políticas da diferença, ou seja, investimentos de desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que nos auxiliem na atualização de formas de vida que possam até conquistar ou inventar direitos, mas que resistam ao processo de aderência a um modo de viver normatizado, regulado, pouco digno?

Retomando Paulo Freire (2001b), consideramos de suma importância seus apontamentos acerca da politicidade da alfabetização e da educação. Posicionar-se em determinados momentos é fundamental, não pelo caráter moral deste gesto, mas pelos possíveis efeitos que podem se engendrar quando assistimos cenas de discriminação, desqualificação ou

²² Conferir Paiva (1986).

a afirmação de que só um modo de viver é possível, condenando à vulnerabilidade a maioria da população, através da negação de direitos e processos perversos de regulação social. Desde que esta politicidade nos aponte a urgência de criação de outros campos de visibilidade, outros espaços e tempos, sempre provisórios, que possam potencializar exercícios de interferências no campo social, no outro e em si, que afirmem a vida e não o seu enfraquecimento.

Freire era tributário do pensamento clássico de Aristóteles: o homem é um animal político. Portanto, nesta perspectiva, tudo, incluindo a alfabetização, é política. Preferimos compreender a política na perspectiva de Hannah Arendt (2002). Para a pensadora alemã, a política não está “no homem”, como quis nos indicar o filósofo grego, mas a política está “entre os homens”. Para esta concepção de política, o homem não é um “animal político”, mas um ser que pode criar, manter ou até mesmo destruir a possibilidade da política.

Nesta perspectiva, desloca-se a política do campo de uma ontologia para o plano ético, da alteridade necessária para o exercício da política. Não há política sem reconhecimento do outro. Deste modo, não haveria possibilidade de política entre antagônicos²³. O plano da divergência política necessita do reconhecimento da humanidade do outro ou da dignidade de uma vida. Para a pensadora, as sociedades europeias e norte-americanas da segunda metade do século XX estavam (estão) caminhando para uma sociedade sem política, dominadas por tecnocratas e gestores das grandes estruturas sociais.

Arendt (2002), após experiência traumática de regimes totalitários e vivendo num Ocidente pós-guerra, que oferecia às suas populações o bem-estar material de um capitalismo da opulência, alertava para as vias da extinção da política, das relações políticas que podem se estabelecer entre as mulheres e os homens, em nome de uma centralidade da esfera econômica nas vidas das pessoas, que dissipava os investimentos eminentemente políticos, embora os processos de regulação de poder se hipertrofiassem.

O que mulheres e homens do Ocidente pós-guerra poderiam estar perdendo era a capacidade de exercício de governo sobre si, ou seja, de fazer política. Se a política está “entre”, a mesma se constitui numa dimensão do *socius* que necessita ser criada, investida permanentemente; portanto, há a possibilidade de um desinvestimento na política, pois não há uma essência ou uma “natureza” política inerente à humanidade e às suas relações. Arendt

²³ Algo extremamente problemático, se lembrarmos que as práticas de fascismo crescem de maneira avassaladora no mundo e especialmente no Brasil, com grande possibilidade de regressão na garantia de direitos e a legitimação de práticas seculares de opressão. Uma questão em aberto: *Como conversar com um fascista*, nos interroga a feminista Márcia Tiburi (2016).

(2002) afirmava ser possível nos constituirmos numa sociedade sem política, mas com estratosféricas regulações. Dito de outra forma, com relações de dominação (diferente das relações de poder, que são sempre jogos entre liberdades) que esgotem o campo do possível.

Nos reencontrarmos com a política na atualidade requer que escapemos de falsas questões, como a que vem, de maneira fantasmagórica²⁴, rondando o campo da educação popular: é possível exercer práticas educativas que dialoguem com os segmentos populares na escola? É como se admitíssemos que, em movimentos sociais de investimento de interesses e de valores importantíssimos (como a reforma agrária, a afirmação da diversidade racial, de gênero e sexual, pelo direito à moradia, dentre outros) não possam se constituir práticas educativas pouco críticas, pouco dialógicas. Por sua vez, é como se concebêssemos que, na escola, não possam se esboçar práticas de liberdade, de solidariedade, de trabalho coletivo e dialógico.

Consideramos que nossas intercessoras teóricas possibilitam conceber a política pública de EJA do município e da escola, não como movimento de prescrição, mas como dispositivos de orientação das práticas, incitando essas a expressarem os princípios da educação popular. Mas, ainda com nossas intercessoras, concebemos as práticas não como tempo de implementação ou aplicação de princípios, mas como tempo de dispersão. Embora possamos conceber a própria política de orientação como rede de práticas e tensionamentos de forças, os processos diários de sala de aula e da formação de educadoras constituem-se em um campo aberto para reiterações e negações de princípios que, no plano da linguagem, produzem criações inesperadas de práticas e de sentidos.

Práticas alfabetizadoras reativas ou de resistência podem configurar novas políticas dentro da política de orientação, principalmente quando se movem de modo silencioso e sem alardes. Políticas dentro da política. Políticas de alfabetização; políticas de escrita; políticas de si. Algumas políticas menores (DELEUZE; PARNET, 1998), algumas políticas de reatualização da EJA enquanto compensação curricular (currículo mínimo); políticas reconfigurando a política. É o que observamos no percurso da investigação na escola, e procuraremos retomar na narrativa da imersão empírica em contextos como a formação continuada e em salas de alfabetização.

²⁴ Espectro, fantasma, fantasmagórico são termos que compõem a prática discursiva de Derrida e Roudinesco (2004), pois as mesmas nos atentam para os processos inconscientes das práticas. Tais termos fazem parte da cultura ocidental do pensamento, pois foram legados por mestres como Marx (espectro) e Freud (fantasma), dois dos grandes referenciais de Derrida.

Se compreendermos a política enquanto práticas reiteradas no tempo, de estilização de si e da vida coletiva, sendo vetor de incitação para a realização consciente de determinados fins, podemos entender aquelas mesmas práticas enquanto campo dispersivo, pois nos remete para a proliferação de sentidos, que pressupõe a repetição, a reiteração, a recusa, o desacato, a tradução (impossibilidade de repetição do sentido original; desta maneira, gesto de traição). A noção foucaultiana de dispositivo²⁵ nos auxilia a acompanhar e compreender os movimentos paradoxais de nosso campo problemático: feixe múltiplo de enunciados, institucionalidades e relações de força, que tanto produzem capturas, quanto possibilitam o desacato e o escape. Dentro da mesma perspectiva, mas pela via da noção de máquina, Derrida e Roudenescio (2004) também nos fornecem uma lente importante para o acompanhamento das práticas de produção de sentido que pretendemos exercitar:

Existe máquina em toda parte, especialmente na linguagem. Assim, Freud [...] fala de economia, logo de cálculo, de princípios de cálculo (realidade, prazer), de repetição e compulsão de repetição. Definiria a máquina como dispositivo de cálculo e repetição. Desde que haja cálculo, calculabilidades e repetição, há máquina [...] Ora, existe na máquina um excesso em relação à própria máquina: ao mesmo tempo o efeito de uma maquinação e algo que frustra o cálculo maquinal (DERRIDA; ROUDENESCO, 2004, p. 64).

Para finalizar esse capítulo, gostaríamos de sinalizar que, assim como o campo do direito, a problematização da noção clássica de emancipação não nos autoriza a descartar este importante operador conceitual e ético num mundo marcado por desigualdades e opressões de toda ordem. No presente, como na época de Derrida (queda do Muro de Berlin e o triunfalismo do “fim da história”), negar a noção de emancipação pode ter efeitos, não epistemológicos, mas éticos e políticos, se levarmos em conta o que nos acontece no contemporâneo:

[...] cada avanço da politização obriga a reconsiderar, portanto a reinterpretar, os próprios fundamentos do direito, tais como eles haviam sido previamente calculados ou delimitados. Isso acontece, por exemplo, com a Declaração dos Direitos do Homem, com a abolição da escravidão, em todas as lutas emancipadoras que permanecem ou deverão permanecer em curso, em qualquer parte do mundo, para os homens e para as mulheres. Nada me parece menos perempto do que o clássico ideal emancipador. Não se pode tentar desqualificá-lo hoje, de modo grosseiro ou sofisticado, sem pelo menos alguma leviandade e sem estabelecer as piores cumplicidades (DERRIDA, 2007, p. 57).

Portanto, precisamos, devido ao caráter cada vez mais dispersivo e sinuoso das práticas, tanto dos exercícios de regulação, quanto de liberdade, reelaborar o que consideramos

²⁵ Para a noção de dispositivo, verificar Foucault (1988). Na esteira de Foucault, tanto Deleuze (2016), quanto Agamben (2009) fornecem pistas teóricas interessantes para trabalharmos com este conceito enquanto ferramenta de análise.

por emancipação. Sua concepção clássica, assim como a do direito, sugere um sujeito emancipado consciente, racional, com intencionalidades e interesses sem paradoxos, que não apenas um pensamento social mais consistente desmonta sem muitos esforços argumentativos, como a própria história da luta dos grupos subalternos nos demonstra que o ilusório caminho ascendente rumo ao paraíso deve ser substituído por trilhas descontínuas que nós mesmos produzimos, fazendo-nos inventar veredas, mas também esbarrar em capturas.

4. A EMERGÊNCIA DA ESCOLA DE EJA DE VITÓRIA/ES E AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: DISPERSÃO CONCEITUAL

O desejo por unidade, universalidade e homogeneidade já moveu o campo da alfabetização de pessoas adultas, tanto em suas políticas quanto em suas práticas. A formação de uma humanidade letrada, em que os sujeitos não só se apropriariam do acervo da cultura escrita, mas possuiriam os meios – linguagem racional e valores humanos universais – para se inserirem de maneira plena e ativa nos espaços produzidos pela democracia moderna, constituiu-se em uma das maiores promessas da modernidade ocidental. Mas algo se moveu. Mesmo que a intenção de produzir uma humanidade letrada ainda alimente algumas ações de agências internacionais, mesmo essas, por terem, na atualidade, a prática como eixo central da alfabetização, já trabalham com noções de pluralidade e demandas educativas específicas.

Este capítulo busca situar as condições de emergência da escola de EJA de Vitória/ES em meio às políticas de alfabetização, seja em nível internacional, seja no plano do governo federal e de seus interpeladores no movimento social (os Fóruns de EJA), tendo como elemento de análise as suas formulações conceituais acerca da alfabetização, da aprendizagem e do sujeito que se alfabetiza.

Paralelamente à afirmação da alfabetização enquanto direito humano fundamental como subsídio das ações da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO), das políticas nacionais de alfabetização anteriores ao golpe civil-midiático de 2016 e às reivindicações dos Fóruns de EJA do Brasil, vivemos atualmente uma dispersão conceitual em relação à alfabetização e ao modo de conceber o sujeito que se alfabetiza. Dentro da perspectiva de dispersão das práticas que adotamos (nesse caso, das práticas discursivas), desvelamos um panorama paradoxal composto por investimentos políticos em modulações subjetivas funcionais à reprodução do capital no contemporâneo e uma abertura inventiva de práticas de liberdade, portanto, da afirmação da diferença, **de dentro** do mesmo repertório conceitual.

Conforme já sinalizado, esta pesquisa trabalha com a lente de Freire (2001b), que nos aponta o caráter ambíguo da educação, pois esta tanto pode libertar quanto domesticar os sujeitos. Assume também a perspectiva de Derrida (2013), que nos aponta as clausuras regulatórias da linguagem, mas também as suas brechas, possibilitando-nos práticas transgressoras. Nosso olhar concebe as políticas de alfabetização como dispositivos de

orientação das práticas, como maquinarias implicadas com processos de regulação perversa, visto que categorias como direito, aprendizagem ao longo da vida, alfabetizações múltiplas, alfabetizações situadas, diversidade, empoderamento (UNESCO, 2004, 2009a), dentre outras, complementam e articulam-se com políticas de modulação subjetivas funcionais ao mercado, que pressupõem políticas focais e compensatórias, face às vulnerabilidades produzidas pelo capitalismo financeiro e à necessidade de redução e gestão da extrema pobreza (RUMMERT; VENTURA, 2007). Mas, ao mesmo tempo, vislumbramos práticas de liberdade **de dentro** desta maquinaria discursiva, que deslocam e reconfiguram as mesmas categorias, como o caso da escola de EJA de Vitória/ES.

Se o presente trabalho aposta na primazia da prática como dimensão dispersora de sentidos, não concebemos a experiência alfabetizadora na escola descolada de suas implicações com as macropolíticas mais amplas do campo social. Não que estas sejam as causas ou as responsáveis pelas práticas alfabetizadoras que observamos/participamos no *locus* de pesquisa. Nosso intuito é demonstrar entrecruzamentos de dispositivos (FOUCAULT, 1988), ou de máquinas de linguagem (DERRIDA; ROUDENESCO, 2004), ou seja, como arranjos heterogêneos de orientação das práticas e de governo das condutas se atravessam, se replicam e se transformam no tempo. Máquinas que se diferem de si mesmas a partir da prática reiterada da linguagem no tempo.

Dito de outra forma, se concentramos nosso olhar no plano da prática alfabetizadora, acreditamos que este plano pode ser melhor compreendido se situado num campo problemático mais amplo, em que maquinarias de linguagem de ordem internacional (ONU-UNESCO) e nacional (políticas do Estado brasileiro) criam condições de elaboração de mais uma máquina ou dispositivo de estilização das práticas: a escola de EJA de Vitória/ES.

A escola, no âmbito desta pesquisa, é compreendida como mais uma política de orientação das práticas. Concebemos a escola como uma máquina habitada por premissas curriculares, princípios educacionais e valores políticos que só podem ser compreendidos em seu atravessamento por outras máquinas (mesmo com ou sem nenhuma consciência das pessoas envolvidas em seu processo de concepção). Dentro deste marco, é importante ressaltar que no campo das políticas de alfabetização de pessoas adultas, por parte da UNESCO, das políticas de EJA do Estado brasileiro e das apostas de movimentos sociais, houve uma incorporação, cada qual à sua maneira e segundo seus interesses e valores, de princípios da educação popular, sobretudo em sua vertente freiriana.

A escola inventou inúmeras ferramentas (que serão indicadas neste capítulo), presentes no texto de sua proposta política e pedagógica, além de reiterá-las em seus momentos de formação, cujo objetivo consiste em orientar as práticas, algo que move todo e qualquer dispositivo de governo das condutas ou qualquer máquina de linguagem. Muitas de suas apostas políticas e educacionais estão presentes em documentos da UNESCO, marcos legais de regulamentação da EJA, políticas de governo e reivindicações de movimentos sociais que interpelam o Estado, como os Fóruns de EJA.

Portanto, embora a escola se configure numa aposta política e educacional singular e experimental, tal aposta se insere no cenário da história recente, marcado pela Década da Alfabetização da UNESCO (2003 – 2012) e suas metas, bem como o início de um governo de forças democráticas e populares no Brasil, em 2003, e na cidade de Vitória, em 2005, em que deslocamentos políticos e educacionais foram efetuados no campo social mais amplo.

Muito embora tenhamos concentrado nosso olhar nas duas primeiras décadas deste século para entendermos as condições de emergência da escola, no caso específico da UNESCO, consideramos pertinente nos remetermos aos seus anos iniciais de atuação (pós-Segunda Guerra), com o intuito de vislumbrarmos um painel acerca da conceituação da alfabetização de pessoas adultas, que se desloca de uma noção inicial de prescrição de modelos pedagógicos e objetivos comuns, no que se refere à produção da universalização da alfabetização, para o investimento político atual daquilo que Thimoty Ireland (2015) denomina de pluriversalização da alfabetização, devido a um alargamento conceitual, que concentra o olhar na pluralidade dos sujeitos e de seus contextos de vida. Este mesmo período é importante para observarmos mudanças propostas pela educação popular no Brasil, deslocando práticas e conceitos de alfabetização.

Ireland (2015), em recente balanço das ações da UNESCO e do governo brasileiro em relação à política de alfabetização na EJA, concebe os tempos atuais marcados por políticas neoliberais de restrição orçamentária e negação de direitos, devido à obediência da maioria dos governos nacionais às recomendações do Banco Mundial. O que explicaria, na visão do pesquisador, o pouco avanço das políticas “humanistas” de alfabetização de pessoas adultas, induzidas pela UNESCO, visto que no mundo ainda existem mais de 780 milhões de pessoas adultas analfabetas, sendo dois terços formados por mulheres. E no caso brasileiro, a ampliação das políticas e ações institucionais de EJA nas últimas décadas não afetou significativamente o ritmo de declínio do analfabetismo adulto, perfazendo um contingente de mais de 13 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade que não sabem ler e escrever de maneira convencional.

Sendo assim, teríamos aí uma paisagem de avanço institucional das políticas de EJA e de alfabetização, mas sem impactos significativos no exercício do direito à educação, já que taxas de analfabetismo adulto seguem trajetórias pouco afetadas por ações de governo. Tanto Maria M. Machado (2009) quanto Eliane Andrade, Ana Karina Brenner e Miguel Farah Neto (2016) e Jane Paiva (2005; 2009) endossam, cada uma a seu modo e ênfases próprias, a mesma leitura de Ireland (2015) acerca do panorama das recentes políticas de EJA e de alfabetização de pessoas adultas no Brasil. Por parte dessas estudiosas há a elaboração textual de um cenário marcado pela interlocução com os Fóruns de EJA do Brasil (PAIVA, 2009). Nesses estudos, afirma-se a categoria direito como matriz conceitual para se entender o campo (PAIVA, 2005; 2009); bem como a ampliação das ações institucionais de governo, entendidas como políticas públicas de EJA (ANDRADE; BRENNER; FARAH NETO, 2016), como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que romperiam com as ações pontuais e emergenciais do passado de campanhas de alfabetização (MACHADO, 2009), após intensa pressão e interlocução dos Fóruns de EJA, em suas lutas, dentro da premissa de que a EJA não é apenas alfabetização e escolarização.

Dentro desta chave de leitura, as duas últimas edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos, patrocinadas pela UNESCO (a CONFINTEA V, em Hamburgo e a CONFINTEA VI, em Belém), os marcos legais nacionais como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e a regulamentação da EJA, pelo parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, constituem-se em instrumentos jurídicos que situam a EJA no campo do direito.

Outro elemento pontuado por esta linha explicativa seria o caráter “republicano” (MACHADO, 2009) das políticas de alfabetização das últimas décadas, em relação às características descontínuas, antidemocráticas e centralizadoras das ações de alfabetização do passado, devido ao permanente processo de aperfeiçoamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com constantes reformulações no tempo, fruto da interlocução do governo com instituições de pesquisa e os Fóruns de EJA do Brasil. “Republicano” pelo fato de a coordenação e execução do programa de alfabetização ser exercido por esferas de governo e não em parcerias com ONG ou entidades privadas. O PBA seria uma política pública de alfabetização por ser concebida como “fase” de mobilização para a inserção dos sujeitos na modalidade EJA, ofertada pelas redes oficiais de ensino.

Ao final deste capítulo, retomaremos essas questões. Por ora, o que queremos explicitar é a implicação de estudiosas do campo da EJA com um certo modo de ler as políticas

recentes de alfabetização que, ao nosso ver, incorpora a noção do direito como matriz conceitual, sem passar pelo crivo da problematização do próprio conceito.

Se a noção de direito é algo que não se deve abrir mão, como salienta Paiva (2005), a incorporação pouco crítica do conceito, sem problematizar suas implicações históricas com processos de modulação subjetiva funcionais às democracias liberais e aos interesses de mercado, pode impedir uma leitura menos ingênua do que Ireland (2015) elabora, ao considerar um suposto embate de forças contrárias para explicar a atualidade do campo da EJA: o embate entre “[...] o novo humanismo defendido pela UNESCO ou o velho pragmatismo exercido pelas principais instituições financeiras globais.” (IRELAND, 2015, p. 10).

Uma análise dos operadores conceituais de alfabetização da UNESCO não nos autoriza a desenhar este quadro bicolor, esta suposta dualidade de interesses. Vislumbramos, deste modo, um cenário mais heterogêneo de forças, muito embora acreditemos que a complementaridade (e não o embate, como sublinha Ireland) entre as ditas “políticas perversas” de organismos financeiros e as “políticas humanistas” da agência de educação e cultura da ONU precise ser mais bem sublinhada, para que possamos compreender a EJA como um campo político, educacional e de pesquisa. No entanto, reconhecemos que tal complementaridade entre conceituações de alfabetização, de políticas induzidas pela UNESCO, e as recomendações de organismos financeiros também não esgota o que se passa nas políticas de alfabetização. A prática de seus operadores conceituais, também, nos possibilita exercícios de liberdade.

Como nos indica Derrida (2017), a criação da ONU se constitui em algo paradoxal. Por um lado, não podemos negar a importância da emergência histórica de um campo de direito internacional, num mundo cada vez mais interligado, em que grupos subalternos de uma nação podem lançar mão de dispositivos legais internacionais para a afirmação da dignidade de suas vidas, na luta contra governos nacionais autoritários. Por outro lado, não podemos negar a implicação deste mesmo campo de direito internacional com interesses do capitalismo mundializado. Um capitalismo cada vez mais interessado nos processos de subjetivação das populações.

No contexto da fundação da UNESCO, em 1946, após a Segunda Guerra, a alfabetização era vista como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Alfabetizar era entendido como o ensino das capacidades de codificar e recodificar a linguagem em forma escrita. São estas noções de alfabetização que irão subsidiar as políticas de campanhas, projetos e programas de alfabetização em massa de pessoas adultas. Portanto, a noção do direito, embora explícita na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em

seu artigo XXVI, em que se proclama que “1. Toda pessoa tem direito à instrução”, não se atualizava nas primeiras políticas de indução da UNESCO para a educação de pessoas adultas, que era formulada enquanto alfabetização que prescindia de escolarização ou de outras políticas educativas, culturais e sociais.

Se no contexto traumático de sua fundação, o discurso civilizatório acerca da cultura da paz marcava os documentos e as ações do organismo, na década de 1960, a crítica à pouca efetividade dos métodos e a não relação entre a alfabetização e as necessidades das adultas ensejaram a possibilidade de produção de uma noção mais funcional da alfabetização, embora sem a adoção de um conceito específico (UNESCO, 2004). Alfabetização passa a ser explicitamente articulada à demanda econômica, com foco nas capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade.

Nesta década de redefinição da alfabetização, no âmbito da UNESCO, foi realizado, em 1965, em Teerã (Irã), o Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo. Se a concepção da alfabetização como instrumento para as demandas do mercado nunca esteve ausente das políticas anteriores, neste congresso patrocinado pela UNESCO a noção de alfabetização é explicitamente articulada com as necessidades do desenvolvimento econômico. Neste influxo foi elaborado o Programa Experimental de Alfabetização Mundial. A alfabetização foi concebida no âmbito deste programa como aspecto fundamental do treinamento para o trabalho e para o aumento da produtividade.

Se na década de 1960 as políticas de indução da UNESCO explicitavam suas implicações com as necessidades do mercado, no Brasil, como sabemos, vivíamos um processo de aprofundamento do processo democrático, ou daquilo que podemos conceber como “política de massas” (FÁVERO, 2013). A histórica “experiência de Angicos”, em 1963, é um exemplo dos paradoxos e ambivalências que marcaram (marcam) o campo da alfabetização de pessoas adultas. Moacyr de Góes (2002), em relato sobre as ações de educação popular do período, relembra a conversa que tivera com Freire acerca do fato de que o curso de alfabetização de Angicos, no contexto da guerra fria, seria financiado pela Aliança para o Progresso. Diante dos argumentos críticos de Góes, Freire teria dito: “Recebo dinheiro de gringo e combato o gringo; vou quebrar a castanha do imperialismo” (GÓES, 2002, p. 111).

A “experiência de Angicos” é permeada por camadas heterogêneas de forças: interesses imperialistas dos EUA, via financiamento da Aliança para o Progresso; interesses políticos da família Alves, do Rio Grande do Norte, de aumentar o colégio eleitoral, via alfabetização, e valores democráticos da equipe de Freire que via na alfabetização um modo de

politizar as camadas populares, para que essas agissem segundo os seus próprios interesses. Políticas dentro de políticas.

Freire elaborou um gesto de criação **de dentro** do campo da clausura, através de suas brechas; portanto, um gesto de desconstrução. No discurso do presidente João Goulart, no término do curso em Angicos, é sublinhado o fato deste ter sido “rápido” e “eficaz”, realizado em apenas 40 horas, bem como o fato de a alfabetização ser um instrumento para “integrar” as camadas mais pobres da população ao conjunto da nação. Outra camada de forças se mescla às demais, agora, os interesses da política de massas do populismo²⁶.

Sílvia Manfredi (1981), em estudo clássico acerca das experiências de educação popular da década de 1960 no Brasil, informa-nos que no mesmo ano de 1963, após a repercussão nacional da “experiência de Angicos”, o então ministro de Educação e Cultura, Paulo de Tarso, instituiu uma Comissão de Cultura Popular, com a finalidade de desenvolver ações em várias áreas, como cinema, teatro, rádio, mas, em especial, na área educacional. Freire não só comporia a referida comissão, como o seu “Método de Alfabetização” foi adotado como referencial do Programa de Alfabetização de Adultos que seria desenvolvido em todo território nacional, no ano de 1964.

Entretanto, a instalação dos militares no poder, além de interromper o Programa de Alfabetização, inviabilizou a efetivação das intenções da portaria que instituiu a Comissão de Cultura Popular, que não se resumia à alfabetização. A Portaria 195 de 18 de junho de 1963 tinha o objetivo de “[...] implantar novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação” (MANFREDI, 1981, p. 137). Portanto, o golpe civil-militar de 1964 não apenas inviabilizou um programa de alfabetização, mas, também, a possibilidade de produção de uma escola pública popular, enquanto política de Estado.

As experiências de alfabetização de Freire tiveram impacto internacional, principalmente após o seu exílio. A década de 1970 é emblemática para o campo das conceituações da alfabetização no âmbito da UNESCO, com a incorporação de categorias como participação, vontade política e engajamento (UNESCO, 2004), num período de difusão internacional das ideias freirianas. Se no Brasil, os princípios freirianos foram exercidos por movimentos sociais e religiosos de resistência ao autoritarismo então instaurado, alguns projetos de alfabetização em países periféricos foram financiados pela UNESCO sobre o prisma

²⁶ Consultar discurso de João Goulart na revista do MEC/INEP, Em Aberto, v. 26, n. 90, p. 163, 2013.

de alguns conceitos da educação popular, embora minoritários em relação ao financiamento de projetos mais tradicionais.

Ainda na década de 1970, mais precisamente no ano de 1978, a UNESCO reafirmou as suas preocupações com a funcionalidade das práticas alfabetizadoras através da adoção do conceito de analfabetismo funcional. Ribeiro (1997) fez um estudo acerca da emergência do conceito, localizando-o no contexto do exército norte-americano, na Segunda Guerra, e a necessidade de capacitar os soldados para que conseguissem realizar a leitura de instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. O foco passa a ser o pragmatismo, competências e habilidades de leitura e escrita, em contextos específicos, ligados às demandas de sociedades altamente industrializadas e do mercado de trabalho.

É importante sublinhar: conceber a alfabetização pelo viés da prática, de situações e contextos específicos, não nos garante que estejamos diante de práticas de liberdade ou de clausura. O conceito de analfabetismo funcional, com sua carga de pragmatismo e implicação com as necessidades do mercado (no início, com implicações militares, ou seja, de aniquilamento do outro), também possui a prática, o contexto, a situação específica como aspectos essenciais da alfabetização. Algo análogo à noção de culturas do escrito e a proposta de alfabetização de Freire, que movem-se para a abertura ao outro e não ao ajuste e à adaptação deste a imperativos que lhes seriam exteriores.

Ferreiro (2012) nos atenta para questões similares no campo das políticas de alfabetização. Políticas universais ou específicas (ou focais, como se autoconcebe o PBA no Brasil) tanto podem ser conservadoras ou progressistas no âmbito político: “Historicamente falando, a negação das diferenças pôde derivar de atitudes progressistas. Da mesma forma, o reconhecimento das diferenças pode conduzir a atitudes segregacionistas e responder a interesses antiprogressistas” (FERREIRO, 2012, p. 83). Centrar a política de alfabetização na prática, na diversidade, no sujeito e em seus saberes, nos contextos específicos, pode tanto revelar a alteridade ao outro e potencializar a ampliação da leitura da escrita e do mundo, como pode ser uma política de confinamento subjetivo, de guetização, de currículo mínimo e pobre para pobre, sem possibilitar aos grupos subalternos o acesso e a inserção em outros circuitos de saberes.

O ano de 1990 foi concebido como o Ano Internacional da Alfabetização. O objetivo era empenhar esforços para a formação de uma sociedade global plenamente alfabetizada. Neste mesmo ano, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos,

em Jomtien. Com isso, a alfabetização passou a ser compreendida no âmbito da educação básica.

Colocando a educação básica nos marcos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) considerou a alfabetização e a aritmética básica como instrumentos essenciais da aprendizagem. Considerar a alfabetização como “instrumento” para a aprendizagem marcou não só documentos da UNESCO (2004; 2009a; 2009b), como as duas últimas edições da CONFINTEA, com suas abordagens acerca da alfabetização como “instrumento” para a aprendizagem ao longo da vida.

Perguntamo-nos se ao concebermos a alfabetização enquanto “instrumento para”, não estaríamos rebaixando conceitualmente este campo de estudos. Ou seja, se não estaríamos localizando, mais uma vez, a alfabetização na esfera da codificação e decodificação, como mera “etapa inicial”. Interessante notar a própria dualização operada: alfabetização para a aprendizagem, como se o processo de alfabetizar-se não estivesse no plano da aprendizagem. Portanto, não se concebe a linguagem escrita como objeto de conhecimento para aquele que se alfabetiza (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), mas como “instrumento para”. Não é o que observamos em sala de aula: pessoas em processos de alfabetização pensam, problematizam, inventam sentidos para a aprendizagem da leitura e da escrita. A escrita é em si um objeto de conhecimento. E reiteramos a abordagem de Tfouni (1988; 2006): a alfabetização não é nada “básica”, “etapa inicial”, ou “instrumento para”. Constitui-se em processo ininterrupto, de modo que deve ser localizada no plano da linguagem e não numa mecânica instrumental.

Porém, vislumbramos as camadas heterogêneas de sentido que compõem qualquer texto. A Declaração de Hamburgo (1997), produzida no âmbito V CONFINTEA, opera de modo dispersivo com a noção de alfabetização. Esta é concebida como consistindo 1) “no conhecimento e nas habilidades básicas necessárias a todos num mundo em rápida transformação”; 2) “direito humano fundamental”; 3) uma capacidade necessária em si mesma; 4) “um dos alicerces das demais habilidades necessárias para a vida”. Noções de “aprendizagem por toda a vida” e da “sociedade do aprendizado” emergem com muita força no texto. Se qualquer processo (no caso a alfabetização) é necessário em si mesmo, como ela pode ser alicerce (leia-se “instrumento”) para algo que lhe seria exterior (“habilidades necessárias para a vida”)?

A virada para o século XXI é marcada pela realização do Fórum Mundial de Dacar, no ano 2000. O Fórum reiterou a visão ampliada de educação básica expressa em Jomtien e estabeleceu 5 metas a serem alcançadas até 2015. Quanto à alfabetização, tais metas

significavam “alcançar, até 2015, um aumento de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, principalmente de mulheres [...]”. Esta foi uma das metas não alcançadas por muitos Estados membros da ONU, signatários das metas, incluindo o Brasil, refletindo não só a falta de prioridade da maioria dos governos em estabelecer políticas de alfabetização de um modo geral, como também a priorização política da alfabetização de crianças (UNESCO, 2009a).

Em 2015, a grande mídia brasileira noticiou, com grande alarde, o não cumprimento pelo Estado brasileiro da meta relativa à elevação da taxa de alfabetização da população adulta. Membros do governo brasileiro admitiram que a única meta não cumprida pelo Brasil relacionava-se à elevação da taxa de alfabetização de adultos. Isto, mesmo diante dos volumosos recursos financeiros e esforços de aperfeiçoamento do Programa Brasil Alfabetizado.

Retomando a questão das mudanças conceituais da alfabetização, no âmbito das políticas da UNESCO, podemos pontuar o atual tratamento que este campo vem recebendo em suas ações de indução. O foco cada vez mais intenso sobre as práticas de alfabetização e o uso da alfabetização em contextos específicos levou ao reconhecimento de que a alfabetização serve a propósitos múltiplos e é adquirida de diversas maneiras.

Neste sentido, a alfabetização não deveria ser encarada como um conceito único, mas plural: as alfabetizações. Portanto, mesmo pautando-se com a noção de universalização da alfabetização, entendida como direito, a UNESCO passa a operar com as noções de “alfabetizações múltiplas” (UNESCO, 2004) e “alfabetizações situadas” (UNESCO, 2009a), pois diferentes são as demandas e os contextos de aprendizagem da leitura e da escrita. Tal aprendizagem passa a ser enfocada em suas implicações com vários elementos sociais localizados: trabalho, família, religião e relações com o Estado, que não são únicas de uma sociedade para a outra e dentro de uma mesma sociedade.

Há um processo de pluralização do conceito de alfabetização, assim como o de sujeito e de currículo. Contextos culturais distintos produzem sujeitos distintos. Trabalha-se com a noção de que não há currículos fixos, devido à diversidade de sujeitos e contextos (UNESCO, 2004). Uma pluralização conceitual que pressupõe como positiva a dispersão das práticas alfabetizadoras, pois não haveria modelo ou método único, frente à heterogeneidade das demandas formativas dos sujeitos.

É neste movimento de pluralização da noção de alfabetização, tendo como base não só a questão do contexto e da prática, mas também da necessidade, na visão da UNESCO, de concentrar esforços financeiros em grupos sociais mais vulneráveis em processo de alfabetização, que ganham força os conceitos de políticas focais e de empoderamento, vinculados à alfabetização. A dimensão do desenvolvimento, antes adjetivado enfaticamente como “econômico”, passa a ser também “social”, dando à alfabetização grande relevância nas políticas sociais de “redução da pobreza” (UNESCO, 2004). A figura da mulher, secularmente dominada, se alfabetizada, passa a ser encarada como elemento indutor da escolarização da família, da comunidade, da melhoria das condições de saúde.

Não podemos esquecer que Freire e Macedo (1990) foram uns dos primeiros a inserir no pensamento social brasileiro o conceito *empower*. Os autores insistiam em não traduzirem o verbo *to empower*, com o intuito de preservar o sentido que tal verbo possui na língua inglesa: dar poder; ativar a potencialidade criativa do sujeito. O empoderamento enfatizado nos documentos da UNESCO (2004; 2009a) dissemina-se na linguagem coloquial de equipamentos sociais que lidam com camadas sociais vulneráveis. Se Freire e Macedo (1990) se referiam a grupos de negros norte-americanos, as políticas da UNESCO focam principalmente comunidades pobres da África e da Ásia Meridional. Isto num contexto mundial de hegemonia do discurso neoliberal de restrição das políticas públicas, incitando comunidades de classes populares a um papel “pró-ativo”, a serem mais “protagonistas” das ações sociais.

Sendo assim, em nossa compreensão, políticas referenciadas pelo conceito de empoderamento configuram-se em novas formas de gestão da pobreza (RIZEK, 2017), frente ao esvaziamento do papel do Estado. Mesmo no sentido original da língua inglesa de “dar poder”, “ativar o potencial criativo do sujeito”, pensamos juntos com Deleuze (1992) se não é isso o que o capitalismo na atualidade mais deseja. Se antes a padronização subjetiva era incitada, agora é o tal “potencial criativo” que dá a tônica da ampliação dos horizontes de reprodução do capital, mesmo em discursos com intencionalidades progressistas.

Tendo como dado o fato de que três terços dos não alfabetizados no mundo são mulheres, a UNESCO cada vez mais passa a incentivar políticas desenhadas a partir da categoria de gênero, principalmente na África Subsaariana e na Ásia Meridional e Ocidental, regiões consideradas com o maior contingente de pessoas não alfabetizadas, mas que no Brasil se reflete no processo de focalização do PBA (HENRIQUES, 2006): foco regional, (Norte/Nordeste), de gênero (as mulheres) e espacial (o campo).

A alfabetização, tanto na V e quanto na VI CONFINTEA, na Educação Para Todos, na Década da Alfabetização e nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) é compreendida como processo e como *continuum*. Nesta perspectiva, o dualismo alfabetizado-analfabeto se rompe, em nome da consideração de níveis de alfabetização nas sociedades modernas, em que todas as pessoas, mesmo as não escolarizadas e de regiões do campo mais distante das metrópoles, estão envolvidas com os usos da leitura e da escrita em suas práticas sociais. O que se coaduna com a concepção processual de alfabetização que esta pesquisa assume, além da rede relacional de sentidos do conceito de culturas do escrito. A alfabetização é, portanto, concebida como fim em si mesma. Todavia, de modo ambivalente, a alfabetização é encarada também como “ponte”, “instrumento” para o processo ininterrupto de aprendizagem “ao longo da vida”.

Termos como aprendizagem e alfabetização em “um mundo em rápida transformação”, na Declaração de Hamburgo (1997), e “alfabetização [como] uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada” (UNESCO, 2009), são abordados sob a égide do direito à educação, do empoderamento e da aprendizagem ao longo da vida. Assim, Paiva (2005; 2009) nos aponta a importância da concepção da aprendizagem ao longo da vida como via de não concebermos a EJA apenas como processo de escolarização, além de salientar o aumento das taxas de longevidade das populações na maioria das nações, incluindo o Brasil.

Mas, o paradoxo nos persegue, invade a linguagem, os seus usos e suas implicações de interesse e de valores. Caso sejam o exercício da alteridade e a ampliação da noção de EJA que estão em causa na concepção da aprendizagem ao longo da vida, esta mesma concepção não pode ser entendida sem suas implicações com novos modos de controle das populações no contemporâneo. Portanto, estamos diante de uma concepção problemática, ambivalente em seus sentidos e objetivos.

Desta maneira, se por um lado, a escolarização é apenas um aspecto da EJA, sendo necessários processos de aprendizagem acerca de gênero, sexualidade, raça e cultura, não podemos nos esquecer que as formas de controle na atualidade não necessitam mais da escolarização para a modulação subjetiva das populações. O capitalismo incita cada vez mais uma “educação permanente”, “ao longo da vida”, que tende a prescindir de espaços tradicionais de confinamento, como a escola (DELEUZE, 1992). Expressões como “um mundo em rápida transformação” nos remetem à imagem de um indivíduo continuamente endividado com o mundo e por isso tem que “correr” para se inserir em processos sob os quais não possui

capacidade de produzir interferências, dada à velocidade dos processos que se engendram. Mas, por outro lado, como nos aponta Freire (2011), somos todos inacabados e precisamos tomar nas mãos os processos de aprendizagem que se elaboram ao longo da vida. Portanto, sugerimos não a rejeição de tal concepção e sim, que estejamos atentos ao caráter problemático das práticas, incluindo as teóricas, que atravessam o campo da EJA.

No contexto brasileiro, desde 2003 (com o início do governo do então presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva), até 2016, os Fóruns Estaduais de EJA e do Distrito Federal, compostos por educadoras, estudantes, gestoras, movimentos sociais e universidades, constituíram-se em interlocutores primordiais do Estado em suas três esferas, seja interpelando, avaliando e propondo ações que efetivassem a EJA como uma modalidade de educação que possui especificidades pedagógicas, mas não prescinde das condições orçamentárias e de infraestrutura das outras modalidades da educação básica. Neste marco é que surge a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁷, em 2004, dando destaque para a categoria da diversidade:

Essa tônica da diversidade passa a ser um elemento novo nas ações voltadas para a EJA após a criação da SECAD. É dela que saem as justificativas para as seguidas alterações nas resoluções do PBA, na tentativa de atender às demandas específicas do campo, indígenas, quilombolas, pescadores, privados de liberdade, pessoas com necessidades educativas especiais, entre outras (MACHADO, 2009, p. 32).

Portanto, assim como vislumbramos a pluralização conceitual em torno da alfabetização de pessoas adultas no âmbito da UNESCO, no Brasil, a categoria da diversidade marcou durante as duas primeiras décadas deste século as políticas de alfabetização na EJA. Pode-se considerar este fato como uma dispersão temática e de público a que se destinam as políticas. Uma visita ao sítio eletrônico dos Fóruns de EJA do Brasil²⁸ pode dar uma ideia do quanto o campo da EJA dispersou-se em suas temáticas e em seu público, ficando cada vez mais difícil definir um perfil do estudante da modalidade.

Em setembro de 2012, nove anos após a implementação do PBA, foi constituído no âmbito da Comissão Nacional de Alfabetização e EJA (CNAEJA) – uma instância do MEC– SECADI – um grupo de trabalho para avaliação e proposição de aperfeiçoamento do

²⁷ Em 2011, a secretaria seria redefinida para SECADI, com o acréscimo da categoria Inclusão em sua nomenclatura.

²⁸ Para consulta ao Portal do movimento dos Fóruns de EJA do Brasil, acessar: <http://www.forumeja.org.br/>

programa.²⁹ Tendo como referências os dados das avaliações e monitoramentos, realizados com financiamento do próprio MEC em quase uma década de programa, que apontavam o pouco impacto do PBA na redução do número de analfabetas absolutas, a baixa inserção das egressas nas redes oficiais de educação para a continuidade de estudos, além de problemas relacionados à mobilização de sujeitos mais vulneráveis e que compõem a maior parcela de analfabetas absolutas do país (a saber, jovens não-alfabetizadas, população adulta de 30 até 64 anos, população idosa, população da educação nas prisões, pessoas com deficiência, população do campo, população negra e quilombola) o grupo de trabalho elaborou o texto "Contribuições para a Construção de uma Política Pública Nacional de Alfabetização na EJA".

A análise que o texto propõe não se limita à sistematização de dados, mas avança para a proposição de uma política integrada de EJA, tendo a alfabetização como primeira dimensão da educação básica e a integração com a educação profissional e a formação para o mundo do trabalho, como componentes de garantia do direito à educação. O texto em foco preconiza uma concepção de alfabetização que não coaduna com a política de programas:

[...] O processo de ampliação da cidadania por meio da inserção do sujeito nas práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita não se limita à capacidade de decifração do código, é necessário um esforço maior, estendendo o processo de aprendizagem por vários anos, para que estes aprendizes jovens e adultos possam ampliar suas possibilidades e escolhas fazendo uso da leitura e da escrita (SILVA et al, 2012, p. 12).

Apesar do esforço do grupo de trabalho, que mobilizou as integrantes e seus setores e movimentos de representação, o texto apresentado ao MEC/SECADI não se constituiu em documento oficial e suas proposições não foram incorporadas à política nacional de EJA. Dito isso, o que persiste na lógica da política de governo é a concepção da alfabetização como ação pontual, mesmo com os esforços de articulação com a educação básica, seja via inserção da EJA no FUNDEB³⁰, seja via transferência orçamentária aos entes federados para manutenção de novas turmas de EJA.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005, de 2014, apresenta como sua primeira diretriz “a erradicação do analfabetismo”. Em termos conceituais e políticos, tal termo reabilita noções preconceituosas contra a pessoa não alfabetizada, como portadora de uma enfermidade, bem como foca o olhar no analfabetismo e não na alfabetização

²⁹ O grupo de trabalho era composto por representantes do movimento dos Fóruns de EJA (Analise da Silva); da comunidade acadêmica (Edna Oliveira); da Ação Educativa (Roberto Catelli Jr.); da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (Rosimary de Matos); e do Instituto Paulo Freire (Sonia Couto).

³⁰ Fundo de Manutenção, Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação Básica.

(MACHADO; OLIVEIRA, 2013). A V e a VI CONFINTEAs, além do atual PNE do Brasil salientam a importância das políticas intersetoriais como forma de garantir a educação de pessoas adultas, visto que o analfabetismo e a não escolarização básica são efeitos de condições sociais geradoras de desigualdade. Para Machado e Oliveira (2013, p. 140) “[...] a intersectorialidade não é opção. Mas é condição para que essa modalidade se efetive”.

4.1 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA DE EJA DE VITÓRIA/ES

No ano de 2004, um coletivo de profissionais do ensino fundamental noturno de Vitória/ES, no contexto de discussão das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (2004) do município, diagnosticou a oferta de educação para jovens e adultos do sistema de ensino de Vitória/ES, bem como indicou proposições de aperfeiçoamento desta oferta. Naquela ocasião, a Secretaria de Educação ofertava o ensino regular noturno em 18 escolas, sendo 16 sob a forma sequencial semestral e 02 sob a forma anual.

Neste diagnóstico/proposição, o coletivo de profissionais se referenciava pelos princípios estabelecidos pela V CONFINTEA (1997) e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 11/2000), relatado por Jamil Cury e que apresentava as Diretrizes Curriculares Nacionais da Modalidade EJA.

Com o início de uma gestão municipal progressista (2005-2008 e 2009-2012), intensificou-se o diálogo entre a Coordenação de EJA da secretaria de educação e as profissionais que atuavam no ensino noturno para a configuração de uma oferta da modalidade EJA que repensasse o currículo, a formação e os tempos de estudantes e educadoras que atuavam no noturno. Neste diálogo, estabeleceu-se a leitura crítica de que a história e a cultura do ensino noturno no Brasil, com seus tempos de atividades pedagógicas transpostas do ensino fundamental ofertado a crianças e adolescentes menores de 14 anos e “adaptadas” para os sujeitos que não tiveram o direito à escolarização na considerada “idade certa” não atendia às demandas pedagógicas de estudantes jovens e adultas.

Foram concebidos encontros com representantes de educadoras de cada escola que ofertava serviços educacionais no turno noturno, com a Coordenação de EJA, para a formulação de instrumentos e tempos que se adaptassem às características dos sujeitos e do trabalho pedagógico que se pretendia executar em Vitória/ES.

Neste contexto, foi desenhada uma oferta de ensino regular noturno com novos arranjos temporais, de formação e curriculares. Foi também dado impulso para a implementação de uma modalidade de EJA no município, assim como pressupunham as recomendações da V e VI CONFINTEAs, os documentos e a legislação elaborados no âmbito do CNE e do MEC.

Após um período de experimentação de novos tempos e formas de trabalho pedagógico em algumas escolas, no ano de 2007, foi concluído o documento da Coordenação de EJA contendo a Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Município de Vitória (2007). Neste documento eram apontadas a flexibilização do tempo e diversificação do currículo como uma das dimensões que poderiam efetivar o direito à educação dos sujeitos da EJA. Flexibilização do tempo das educandas e alteração da organização do tempo das educadoras em relação ao ensino fundamental ofertado a crianças e adolescentes de até 14 anos. Bem como a ideia de que, devido às características dos sujeitos da EJA, as matrículas deveriam estar sempre abertas, em qualquer época do ano.

Importante ressaltar que, além das CONFINTEAs e da legislação federal, a experiência pedagógica do NEJA da UFES se constituiu em uma terceira referência para o debate em torno da implementação da Modalidade EJA no município. Durante o processo, foi intensa a interlocução entre as educadoras, a Coordenação de EJA e o NEJA, que já possuía acúmulo de experimentação de vários instrumentos pedagógicos, como a dupla de educadoras e a busca por uma prática curricular que rompesse com a disciplinarização dos saberes.

Até o ano de 2011, a municipalidade ofertava tanto o ensino regular noturno como a modalidade EJA. Esta última foi sendo implementada paulatinamente nas escolas que ofertavam escolarização para jovens e adultos. Atualmente, a modalidade EJA de Vitória/ES possui como referências legais o Parecer 01/2011 e a Resolução Nº 01/2011, ambos do Conselho Municipal de Educação, que regulamenta as ofertas de serviços educacionais no município.

A rede municipal de Vitória conta com 19 escolas que ofertam a modalidade exclusivamente no noturno e mais uma escola exclusivamente de EJA, que oferece serviços educacionais nos três turnos. Como forma de flexibilizar a oferta, evitar a evasão e a perda no aproveitamento pedagógico, foram concebidas Atividades Curriculares Complementares (ACC), desenvolvidas de segunda a quinta-feira, antes do horário das aulas, das 18h às 18h 40min.

A política municipal orienta, através de sua resolução de EJA, que as ACCs devem

ser planejadas pelas educadoras e estudantes, tendo como premissa seus interesses de pesquisa e estudo. As ACCs podem assumir diversas formas, que diferem de escola para escola e dentro da própria escola: oficinas, grupos de pesquisa, aulas de aprofundamento dos conteúdos curriculares já trabalhados, dentre outras atividades. As estudantes que tiverem dificuldades na frequência das ACCs podem desenvolver atividades não presenciais.

Inicialmente, as ACCs possuíam caráter facultativo para as estudantes. Daí serem concebidas como “complementares” ao currículo escolar. Todavia, no ano de 2010 o CNE aprovou a Resolução nº 3, que fixou novas regras para a carga horária total para a modalidade EJA. Por esta Resolução, os sistemas de ensino são autorizados a fixar a carga horária total para as estudantes do primeiro segmento. Conforme Parecer 01/2011 e Resolução 01/2011, do Conselho Municipal de Educação de Vitória, as estudantes concluem o primeiro segmento perfazendo 1.440 horas, em três anos. No caso das estudantes do segundo segmento, a Resolução 03/2010 do CNE estabelece a obrigatoriedade de carga horária total de 1.600 horas.

Deste modo, quando o Conselho Municipal de Educação aprovou a Resolução 01/2011 que normatiza a modalidade em Vitória, as ACCs assumiram caráter obrigatório para as estudantes do segundo segmento, pois, se as mesmas não frequentarem pelo menos 50% destas atividades, suas certificações de conclusão do ensino fundamental não poderão ser efetivadas.

As sextas-feiras constituem-se em dia de planejamento das atividades de ensino, atendendo a dois dos princípios curriculares da modalidade: a integração curricular e o trabalho pedagógico coletivo. Outra possibilidade da modalidade é o trabalho de duplas de educadoras. Tal instrumento objetiva potencializar processos educativos mais integrados, bem como outro modo de exercitar a avaliação do trabalho pedagógico. Além do estudo e pesquisa de saberes específicos de cada área disciplinar, abre-se a possibilidade do planejamento de atividades pedagógicas que rompam com os especialismos e se movam para a ampliação da abordagem dos eixos temáticos selecionados.

A vigésima escola que oferta a modalidade, a escola municipal de EJA “Prof. Admardo Serafim de Oliveira”, constitui-se em um segundo tipo de oferta de EJA pela municipalidade. Esta, como já sublinhamos neste trabalho, é fruto de um processo que se iniciou no ano de 2005, quando o Comitê de Políticas Sociais da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)³¹ se debruçou sobre a problemática do analfabetismo e da não escolarização de

³¹ Instância de governo composta pelas Secretarias Municipais que executam e formulam políticas sociais, com a

significativo número de munícipes e de servidoras municipais, provocando a Secretaria Municipal de Educação (SEME), a Secretaria Municipal de Gestão Estratégica (SEGES), a Secretaria Municipal de Trabalho e Geração de Renda (SETGER), a Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) a desenvolverem ações articuladas que enfrentassem a questão.

Neste contexto, no ano de 2008 é iniciado o Programa de Escolarização dos Servidores, com oferta de EJA nos turnos matutino e vespertino, na Escola de Governo (somente servidoras municipais) e no Núcleo de EJA da UFES (servidoras inseridas em turmas já existentes).

Como podemos perceber, a escola de EJA de Vitória é produzida dentro de um esforço de elaboração de uma política intersetorial, como sugerem as duas últimas CONFINTEAs, documentos da UNESCO e reivindicação dos movimentos de Fóruns de EJA do Brasil.

Num movimento para garantir escolarização não só para as servidoras municipais, mas para diversificar a oferta de EJA pela municipalidade, no ano de 2010 é aprovada pela Câmara Municipal de Vitória a constituição de uma escola de EJA que atendesse aos munícipes que necessitam da EJA no turno diurno e para aquelas que demandam no turno noturno, mas que não possuíam oferta da modalidade próxima à sua comunidade

Em seus três primeiros anos de funcionamento, o turno e a jornada semanal das turmas eram definidas no diálogo entre a coordenação pedagógica da escola e o grupo de munícipes que demandavam a escolarização. A equipe da escola realizava assembleias com os grupos demandantes, em suas comunidades, ou em equipamentos públicos. Além disso, escutava seus modos de vida e definia coletivamente o tempo e o horário das aulas. Com a mudança de gestão municipal a partir de 2013, tal atividade não pôde ser mais desenvolvida, devido à prescrição da jornada semanal de aulas pela secretaria de educação.

As ACCs, anteriormente citadas no contexto da implantação da modalidade no município, são concebidas, na escola de EJA, como projetos de pesquisa e de intervenção na comunidade das estudantes ou na comunidade em que a sala de aula está inserida.

As práticas curriculares da escola possuem como eixos a diversidade cultural, racial, sexual e de gênero. A diversidade de sujeitos, presente em qualquer processo educacional

de Educação, Saúde, Assistência, Cultura, Trabalho e Renda, Administração, etc. O Comitê objetiva elaborar Programas e Ações intersetoriais.

e na modalidade EJA, em particular, é explícita nas salas de aula da escola de EJA de Vitória/ES. A diversidade de características dos sujeitos (idosas, adolescentes, pessoas em situação de rua, catadoras de material reciclável, travestis e transexuais, servidoras municipais, adultas com transtornos e deficiências, dentre outras categorias), a diferenciada configuração das salas de aula e a proposta de formação continuada da escola favorecem um trabalho de experimentação pedagógica, que possui como fatores de coesão os princípios curriculares da educação popular.

O processo de construção da escola, e os desafios que a sua equipe de profissionais e estudantes vivenciaram seriam de condução impossível sem uma permanente interlocução com outras secretarias municipais. Pois, além de ser uma escola, trata-se de uma política municipal de diversificação da oferta de EJA. Nos dois primeiros anos da escola, era intensa a participação de membros da secretaria de administração, da assistência social e da cidadania e direitos humanos em seus momentos de formação de educadoras. Membros da secretaria da saúde se faziam presentes em reuniões, para a resolução de problemas pontuais.

A partir do ano de 2013, que marca uma nova gestão municipal, tal aproximação com outras secretarias da prefeitura na rotina da escola esvaziou-se. As formações já não contam com nenhum membro de outra secretaria municipal, ou nas reuniões de gestão da escola. Portanto, a intersetorialidade, que foi vetor de criação da escola, já não caracteriza as ações de rotina da mesma.

Desde o início de suas atividades, a escola seleciona um tema a ser trabalhado por todas as salas de aula que a constitui. No início, a escolha do tema anual era definida pela coordenação de gestão; com o tempo, educadoras e educandas passaram a ser inseridas na seleção do tema anual, que se realiza nas primeiras semanas de contato em sala de aula. No ano de 2016, nas primeiras semanas de aula, a escola realizou assembleias por turno com as educandas para a definição do tema.

Além da abordagem temática, a escola realiza seminários, em que todas as salas de aula da escola se juntam em um mesmo espaço da cidade para a socialização das aprendizagens e debates de eixos que constam na proposta política e pedagógica da escola. São realizados pelo menos três seminários: Seminário de Gênero, de Diversidade Sexual e Étnico-racial. Já houve também, em 2013, o Seminário de Pessoas com Deficiências.

A proposta consiste em realizar interfaces entre a temática anual escolhida e os temas dos seminários nas atividades de sala de aula. No final do ano, todas as turmas se juntam, por turno, para a Mostra das ACCs, objetivando a socialização dos processos de pesquisa das

educandas e seus resultados. Na proposta política e pedagógica, e também nas formações e seminários que participamos na escola, a categoria direito foi reiteradamente enunciada. Os três seminários temáticos são realizados tendo como fundo o debate acerca do direito das mulheres, de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, negras e negros.

A dupla de educadoras é uma ferramenta que a escola utiliza para enfatizar sua abordagem na temática e não nos conteúdos das disciplinas de saber. No segundo segmento (correspondente aos anos finais do ensino fundamental), as duplas são trocadas a cada trimestre, como prevê sua proposta pedagógica, como forma de desafiar as docentes a dialogarem com todas as áreas de saber e não apenas com suas ditas áreas afins, movendo-se para a produção de uma integração curricular.

No primeiro segmento (correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental), as alfabetizadoras fazem duplas com as educadoras de artes e de educação física, em dias alternados, além da presença diária de uma especialista de educação especial, nas turmas com educandas com deficiências. Pela proposta da escola, esta especialista deve compartilhar o planejamento e a docência com a alfabetizadora, não ficando apenas responsável pela aprendizagem das educandas especiais.

Com a leitura da proposta política e pedagógica da escola, além da participação na formação das educadoras na sexta-feira, podemos perceber que, embora a alfabetização seja uma temática presente na formação de educadoras, não há definição de uma proposta conceitual de alfabetização. No texto de sua proposta política e pedagógica, a escola cita os programas de alfabetização que a antecederam no município e, além disso, a alfabetização como direito. Mas não há uma proposta institucional ou coletivamente produzida acerca de qual proposta de alfabetização a escola se alinha. Observa-se aqui, no nosso olhar, algo análogo aos textos das políticas de alfabetização da UNESCO e até mesmo do PBA no Brasil, que afirmam não pretenderem prescrever caminhos metodológicos ou escolhas conceituais de alfabetização, em face de sujeitos e contextos específicos.

Como podemos perceber, categorias como intersectorialidade, direito e sujeitos de direitos, a integração curricular, a abordagem temática, diversidade, gênero e a não prescrição de um marco conceitual para a alfabetização, que circulam entre várias políticas de orientação das práticas alfabetizadoras, compõem a escola de EJA de Vitória, entendida como mais uma política de orientação das práticas. Diferente de muitas experiências de educação popular das décadas de 1960 e 1970, a escola nasceu enquanto política pública municipal de diversificação da oferta da modalidade. Embora se inspire em reivindicações dos Fóruns de EJA do Brasil e

no campo de pesquisas da EJA, além do NEJA da UFES, a escola foi concebida dentro de uma secretaria de educação, impulsionada no sentido de uma política intersetorial.

Retomando as reflexões iniciais deste capítulo, não podemos negar que no período iniciado com o governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, até 2016, houve uma ampliação das ações em torno da modalidade EJA. Mesmo com períodos de mais intensa interlocução, até períodos de não escuta das análises e reivindicações do campo de pesquisa e dos Fóruns de EJA, o período supracitado permitiu que políticas de EJA fossem instituídas, não só em nível federal, como também em estados e municípios, como foi o caso de Vitória/ES.

Desta forma, o caso de Vitória/ES é emblemático, pois a implementação de uma política pública de EJA, bem como uma escola específica para a modalidade, como instrumento de diversificação da oferta, foi um dos motivos que levaram a secretaria de educação do município a não aderir ao PBA (mesmo a gestão municipal pertencer ao mesmo partido do presidente da República), que no estado foi (é) coordenado pela secretaria estadual de educação, cuja política de EJA é duramente criticada pelo Fórum de EJA local e pelo NEJA da UFES. Apenas em 2013, com a mudança na gestão municipal, Vitória/ES passou a aderir ao PBA, com um programa denominado Vitória Alfabetizada. Paralelamente, a escola de EJA do município passa por processos de tensionamentos com a secretaria de educação.

Neste sentido, na perspectiva de um olhar que vislumbre mais paradoxos do que “avanços republicanos” (MACHADO, 2009), ou apenas a reiteração histórica de “políticas compensatórias para a classe trabalhadora” (RUMMERT; VENTURA, 2007), consideramos que, apesar das fragilidades institucionais e dos reveses políticos que vivenciamos em nível nacional e municipal, no plano dos direitos, o arcabouço conceitual e discursivo, bem como as incipientes políticas engendradas nas últimas duas décadas, se não efetivaram políticas de EJA consistentes, deram-nos armas para lutar, instrumentos para continuarmos o exercício democrático.

Se a democracia se encontra interdita no plano institucional, a mesma pode (deve) ser exercida no plano da prática, da experiência, do acontecimento, como promessa que nos move. A memória da experiência institucional de EJA das últimas décadas, em nossa compreensão, mais nos auxilia do que impede tal exercício democrático. Uma política da memória do que realizamos a duras penas (via Fóruns de EJA, a mobilização para a CONFINTEA VI em Belém, pesquisa, ensino, extensão, assessoria às políticas da SECADI), para fazermos frente à política do esquecimento que o arbítrio sempre tenta nos impor, como

uma das formas para poder passar seus exercícios de negação de direitos e de escuta aos apelos por justiça.

5. ALFABETIZAÇÃO E ESCRITAS DE SI: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NUMA ESCOLA DE EJA

[...] falam que eu não tenho dom de estudar, eu tenho dom de experiência (Delza, alfabetizanda de EJA).

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse poder. [...] Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema (FOUCAULT, 1979).

A narrativa a seguir não obedece à ordem cronológica em que as situações relatadas se produziram. Buscou-se elaborar uma narratividade que desse relevo às questões-problema que emergiram, que nos suscitem elaborar mais perguntas do que esboçar respostas. Compartilhar a docência, planejar as atividades para as educandas junto às alfabetizadoras, realizar entrevistas com alfabetizadas e alfabetizadoras, bem como fazer anotações em diário de campo foram procedimentos de pesquisa utilizados, como já sublinhamos.

Mas, o que nosso olhar retrospectivo nos indica, entretanto, é que quando estamos imersos numa experiência de pesquisa, com a implicação que nos convoca os princípios tanto da educação popular, quanto de uma pesquisa-intervenção, o entendimento sempre vem depois. A pesquisa-intervenção, na qual acreditamos, submeteu-nos a um grau de implicação que me foi possível vislumbrar alguns aspectos e processos nos quais estava inserido apenas após a leitura de meu diário de campo e o exercício da escrita deste relatório de pesquisa.

Escrita entendida como estranhamento da experiência, mas também de abertura aos gestos, às práticas e às vozes do outro. Pretendemos exercitar uma escrita que expresse nossa imersão empírica. O capítulo está dividido em seções: a primeira procura desvelar o processo de desconstrução (diferenciação de si no tempo) em que esteve inserida a escola de EJA de Vitória no período em que a acompanhei como pesquisador, além de aspectos paradoxais que a constituem, sugerindo que não há uma escola, mas um emaranhado de práticas.

A segunda seção aborda as experiências pedagógicas que compartilhei no espaço alfabetizador do CCTI Maria Ortiz, espaço cujos processos me convidaram para um pouso da atenção, depois de dois anos de dispersão do olhar de pesquisa, acompanhando cinco salas de alfabetização.

Na terceira seção é abordado o caso de Delza, uma aprendizagem de leitura e escrita que desafia as práticas alfabetizadoras. Por fim, na última seção foi elaborada uma escrita acerca das falas, gestos e desejos que vislumbrei, tanto no contexto das cinco salas de aula de alfabetização, quanto nas entrevistas que realizei com 05 educandas e 02 educadoras. Em relação às entrevistas, não as analiso uma a uma. A escolha foi dispersar as falas e gestos produzidos no âmbito das entrevistas com os processos vivenciados em salas de alfabetização e na formação de educadoras, de modo, talvez, desalinhado e caótico, como é a forma que vejo este turbilhão de vida a que chamo escola de EJA “Prof. Admardo Serafim de Oliveira”.

5.1. UMA ESCOLA EM DESCONSTRUÇÃO E DIFERENCIAÇÃO DE SI NO TEMPO

Pesquisar e exercer a docência nesta escola de EJA não é fácil ... Seu modo de funcionamento se elabora no plano da dispersão, não só no espaço físico da cidade, mas em sua lógica curricular e pedagógica, bem como em suas apostas éticas e políticas: exercício tenso e às vezes doloroso do diálogo, seja em sala de aula, seja na formação de educadoras ou, na gestão política da escola, bem como sua intercessão com movimentos sociais que atuam na cidade e no estado (como o Fórum Estadual de EJA, o movimento social dos Fóruns de EJA do Brasil, o Movimento das Sem Terra, da população de rua, das catadoras de material reciclável, dos Direitos Humanos, o movimento sindical das trabalhadoras em educação), com a pesquisa acadêmica universitária, além de sua composição, tensionamento e incitação de outras políticas públicas no âmbito do município.

Devido ao seu modo de funcionamento dispersivo, a pesquisadora terá dificuldades de acompanhar e produzir sentidos acerca do que se passa nesta escola, com seu fluxo de enunciados, relações e gestos à primeira vista caóticos, para quem a vê de fora, mesmo quando está por perto. Mais que de perto, é preciso exercitar o olhar de dentro, neste dentro em que as coisas se alinham e se desalinham num movimento de vendaval, para em seguida se esboçarem paisagens lentas de mar manso no cair da noite. Se a observadora ficar uma semana fora da escola, em seu retorno, seria recomendável apertar os cintos, não falar nada, observar com os olhos e outros sentidos que tiver ou puder, pois a possibilidade de estar ante outra escola, outras educadoras, outras educandas, outras práticas, outros enunciados, outras questões é muito provável. E ninguém é novata!

Como polir nossas lentes e produzir sentido ao que se passa nesta escola, se não levo em consideração o que acontece no movimento social do Fórum de EJA do estado? Se não presto atenção no movimento sindical das educadoras da cidade por melhores salários e condições dignas de trabalho? Se não me informo sobre o que se passa com as políticas para a população de rua, as lutas do Conselho de Direitos Humanos da cidade, o movimento LGBT, de negras e negros, de mulheres, o golpe jurídico-midiático contra a legitimidade do voto popular, as ocupações estudantis das escolas estaduais, o último discurso de Bolsonaro ... Tudo isso, e mais um pouco, circula em salas de aula, nos momentos de formação, nos corredores, no cafezinho, na carona de educadoras gentis, no gole de cerveja no bar após uma formação que nos tira as forças, o equilíbrio, o bom senso e às vezes até os bons modos. O que queremos indicar é que, ao se abrir para a cidade, a rua e os movimentos sociais, a escola de EJA é levada a se desconstruir, ou seja, se diferenciar no tempo, tanto em seu modo de funcionamento e de gestão, quanto em suas práticas educativas. Portanto, a escola pode ser lida como fluxo incessante de mudanças, que engendra ambivalências e paradoxos, como nos sugere a noção de dialética de Thompson (1981) e Konder (1981; 1988).

Não só a escola institucionalmente apoia e participa destes clarões de nosso tempo (os movimentos sociais), como algumas de suas educadoras são militantes destes tempos e espaços de se fazer gente e vida, nem sempre tão bela como queremos. É querer o advento de super-homens, seja filosóficos ou hollywoodianos, a observadora desejar que paixões, conflitos, tensões, composições e provocações engendradas nestes movimentos não desaguem e se desdobrem na escola. Uma escola decididamente **entre**.

Uma escola que marcha com moradoras de rua, com catadoras de material reciclável, que participa da organização de greves do magistério municipal, que às vezes se alia, em outras ocasiões enfrenta as políticas de assistência social e de saúde da cidade, que se insere na coordenação do Fórum de EJA do estado, que realiza suas formações em audiências públicas na Câmara Municipal, na Assembleia Legislativa, em marchas da juventude negra ... Escola estranha, muito estranha. “Atualmente a única política pública para moradores de rua em Vitória é o projeto (sic) de EJA da escola Admardo Serafim de Oliveira ...” (HECKERT, 2016)³².

Não por acaso suas salas de aula são em espaços de outras políticas públicas da assistência social (espaços para idosas, para moradoras de rua, para pessoas inseridas no

³² Fala da professora Ana Heckert, do Departamento de Psicologia da UFES, coordenadora do Projeto Andarilhos, para moradoras de rua, em entrevista à Rádio Universitária da UFES.

cadastro único da assistência social), em espaços comunitários, em espaço universitário, espaço de ciência e tecnologia, espaços de trabalho de catadoras de material reciclável; pensou-se no espaço da rua para alfabetizar moradoras de rua, e até em um espaço de prostituição de travestis... O que essa escola pensa estar fazendo com o sólido edifício de Comenius?

Esta escola, em nossa compreensão, não é apenas mais uma escola que oferta EJA, mas é a atualização de uma política de diversificação da oferta da modalidade no município, conforme preconizam e orientam os marcos legais nacionais de EJA. Não é mais uma escola que se acrescenta às dezenove outras que já ofertavam EJA no noturno. As dezenove se configuram num tipo de oferta, que pressupõe processos e sujeitos específicos, que se distinguem de processos e sujeitos que se inserem no âmbito de uma escola de estrutura e modo de funcionamento disperso e exclusivamente de EJA.

Em cinco anos em que a escola invadiu a minha vida, foram constantes as falas de pessoas em situação de rua, adolescentes, idosas, transexuais e até educadoras que expressavam o quanto uma organização clássica de escola não era “o seu lugar”: consciência de preconceitos sociais; memórias de expulsão da escola; relatos de experiências de “fracasso” e desqualificação (“sou ignorante, a escola é lugar de saber, logo, não é o meu lugar”). Para estas pessoas, o desejo de aprender prescinde de escola no sentido clássico do termo: horror à arquitetura, aos rituais, aos equipamentos, à grandiosidade e à impessoalidade do edifício.

Há pessoas, sejam jovens, adultas ou idosas, educandas ou educadoras, que desejam uma escola com delimitação territorial bem definida, e possuem o direito de usufruir de tal estrutura organizativa clássica de escola; são pessoas cujo direito a aprender foi negado na infância e na adolescência e desejam o acesso a uma escola que seja **escola**. E como há possibilidade de práticas de criação e de liberdade neste tipo clássico de escola, que se for vista por dentro, chegaremos à conclusão que não é mais tão clássica assim. Ou seja, há vida e afirmação da diferença nas dezenove escolas que ofertam EJA noturno em Vitória/ES, como nos narram, em encontros formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, as educadoras que nelas atuam. Mas, para outras pessoas, dentre as quais as que conversei em sala de aula, a simples menção a toda esta configuração organizacional e arquitetônica, que conquistamos a duras penas e que no contexto político atual nos pode ser arrancado, pode “afugentar” a vontade de aprender. Pelo menos, é assim que exerço a leitura de seus relatos de horror e de desejo.

Como modo de sublinhar o processo de desconstrução no tempo a que começamos a nos referir acima acerca da escola de EJA, passamos a narrar um momento em que tal processo

se evidencia de maneira muito clara. No ano de 2016, participamos de uma reunião entre a coordenação pedagógica da escola com uma equipe da Secretaria Municipal de Educação. O objetivo era a apresentação pela equipe do órgão central de sua proposta de regulamentação da escola, a ser enviada para o Conselho Municipal de Educação. A equipe da secretaria de educação era formada por membros da Coordenação Municipal de EJA, da Inspeção Escolar, da Gerência de Gestão Democrática, da Gerência de Recursos Humanos e da Gerência de Ensino Fundamental. O texto apresentado pela equipe do órgão central era uma minuta de regulamentação da escola³³. No texto da minuta mencionava-se o disposto na Lei municipal 8059/2011, que instituiu a escola, e que afirma que essa se constitui em uma escola de EJA que deveria ofertar seus serviços preferencialmente no diurno. Ainda segundo a minuta, baseando-se na lei supracitada, apenas em casos excepcionais a escola ofertaria aulas no noturno, deste modo, em regiões não atendidas pelas demais 19 unidades educacionais que ofertam EJA no noturno.

Tal questão, ponto de tensão e de não acordo entre as equipes da secretaria e da escola, nos fez pensar o quanto a questão do direito e do atendimento aos apelos de justiça se constituíram em vetores que forçaram a escola a se mover, a extrapolar o que preconiza a própria lei que a instituiu. Muito embora o texto da lei municipal que institui a escola³⁴ mencione que a mesma preferencialmente atenderia pela manhã e pela tarde, ou seja, seria uma escola diurna de EJA.

O processo de diferenciação da escola no tempo, devido às pressões que sofreu de munícipes, de movimentos sociais e até da Secretaria de Educação (na gestão municipal anterior) e de outros órgãos públicos para atender ao direito à educação de grupos de pessoas jovens e adultas da cidade que, por vários motivos não podiam ou não queriam estudar em uma das outras 19 escolas que ofertam EJA apenas no noturno, fez emergir uma escola que não se caracteriza mais por ofertar no matutino e no vespertino a modalidade EJA, mas se configura como uma escola de EJA, que atende demandas do exercício do direito à educação em qualquer turno, mesmo quando algumas de suas salas de aula estão situadas nas proximidades de uma das escolas que atendem à modalidade no noturno. É o caso das salas de aula situadas na Escola de Ciência e Física, no Centro Histórico do município, a poucos metros de uma unidade educacional que oferta EJA no noturno.

³³ O texto da minuta foi encaminhado pela secretaria de educação para a escola enquanto comunicação interna entre o órgão central e a unidade de ensino. Apesar de termos acesso à cópia digital do texto referido, não consideramos pertinente inseri-lo no apêndice neste trabalho.

³⁴ Lei nº 8.059, de 20 de dezembro de 2011.

Ao invés de entendermos tal fato como dualismo de oferta, ou dispêndio de recursos financeiros, como sustentavam alguns membros da Secretaria de Educação na referida reunião, podemos pensar tal fato como diversificação e dispersão da oferta, como dispersas são as demandas, os sujeitos e os seus desejos formativos. Tal questão nos faz retomar ao processo de diferir-se no tempo; a desconstrução do sentido original de uma escola de EJA diurna. A dimensão do direito foi vetor de deslocamento da escola de seu objetivo original de atender apenas ou preferencialmente no matutino e no vespertino.

Ainda segundo a proposta de regulamentação, a escola se limitaria ao máximo de 25 turmas (em 2016, ano em que se realizou a reunião, a escola possuía 25 salas de aula). Outro ponto de dissenso entre as duas equipes. A equipe da Secretaria de Educação destacava ser inviável, do ponto de vista da gestão de uma escola, possuir mais de 25 turmas. A coordenação da escola sublinhava que a instituição, com pouco mais de 440 educandas, e as demais 19 escolas, com pouco menos de 2100 educandas, ainda não atendiam a todo o segmento da cidade sem alfabetização formal ou sem ensino fundamental completo.³⁵ Salientou também que primeiro foi instituído um programa para escolarizar servidoras em horário de trabalho (diurno). Tal programa foi recebendo demandas de matrícula de munícipes que também desejavam estudar no diurno. Com o crescimento das matrículas no programa, concebeu-se a **forma** escola para a gestão pedagógica e administrativa das salas de aula espalhadas pela cidade. Mas, segundo pontuávamos junto aos membros da Secretaria de Educação, não deveríamos nos prender à **forma** escola, pois a demanda potencial de EJA no município ultrapassa os que estão exercendo o direito à educação nas 20 escolas que ofertam a modalidade. Ou seja, se as matrículas se ampliassem, se as salas de aula espalhadas pela cidade ultrapassassem o que se considera razoável para a gestão de uma escola, o que se afirmava diante da equipe da Secretaria de Educação era a possibilidade de abandonarmos a **forma** escola, assim como abandonamos no passado a forma programa, e procurássemos inventar outra forma institucional para atender às demandas de EJA (um centro municipal de EJA, por exemplo).

A reunião terminou sem produção de acordos entre as duas equipes. O que a equipe da escola pontuou foi que a lei, a regulamentação pretendida pela Secretaria de Educação deveria dialogar com a escola real, tal qual essa se apresenta e seus processos de modificação, devido às particularidades da própria modalidade. O que podíamos ler era que o texto da minuta

³⁵ Segundo último censo demográfico do IBGE, realizado em 2010, a cidade possuía cerca de 8 mil pessoas analfabetas absolutas; além de 50 mil pessoas, com mais de 15 anos sem o ensino fundamental completo. Consultar a nota técnica do Instituto Jones dos Santos Neves (2016) registrada na referências deste relatório de pesquisa.

pretendia enquadrar, paralisar o processo de modificação constante da escola. Diante deste impasse, a equipe da escola preferiu que essa continuasse desregulamentada, do ponto de vista das normas legais municipais, para que seus processos de transformação no tempo continuassem se elaborando. Não por preciosismo, mas por uma atenção às possíveis novas demandas de escolarização e formação, que podem forçar a escola a continuar se reconfigurando e se reescrevendo. Até o término da escrita desse relatório de pesquisa, a equipe da Secretaria de Educação não havia encaminhado a proposta de regulamentação para o Conselho Municipal de Educação.

É importante ressaltar que a escola não atendeu, em alguns momentos, a vários requisitos legais, como a vistoria do Corpo de Bombeiros, ou questões relativas à insalubridade no trabalho, reivindicação cara ao movimento sindical das trabalhadoras da educação. Uma das salas de aula se localiza numa associação de catadoras de material reciclável, um galpão com cheiros não tão agradáveis, com ratos e outros insetos percorrendo o ambiente. Um ambiente de trabalho das educandas. Com o tempo, ações para amenizar estas questões foram realizadas, não para dar situação de trabalho digno apenas às educadoras mas, sobretudo, às trabalhadoras-educandas, não apenas durante os estudos, mas também em seu trabalho de seleção do material recolhido das ruas de Vitória.

Portanto, a escola primeiro se inseriu no ambiente de trabalho insalubre das catadoras, atendeu aos seus apelos por justiça (demandas de alfabetização e escolarização), e depois desencadeou um processo de criação de salubridade para as horas de trabalho e para as horas de estudo. Se a escola se apegasse aos imperativos legais, e até à digna luta do magistério por salubridade no ambiente de trabalho, para depois atender às demandas formativas das trabalhadoras, talvez nem a salubridade, nem a EJA estariam presentes naquele ambiente de trabalho.

A criação de um ambiente salubre pressupõe realizar um trabalho educativo com as trabalhadoras sobre suas condições de trabalho, além de, junto com a associação, acionar o poder público municipal para garantir tais condições, já que a associação de catadoras de material reciclável presta um serviço inegável à política ambiental e de sustentabilidade da cidade.

Como já sublinhamos, a escola de EJA na qual se deu esta experiência de pesquisa foi concebida enquanto instrumento de diversificação da oferta de EJA da política educacional do município de Vitória/ES; sua proposta político-pedagógica, sua estrutura e modo de funcionamento tiveram como princípios as experiências educacionais da educação popular, do

pensamento freireano, das práticas não-disciplinares de alfabetização do NEJA da UFES, além da luta do movimento social dos Fóruns de EJA do Brasil, pela diversificação da oferta, bem como pela flexibilização de tempos e espaços formativos de educandas e educadoras como vetor de garantia do direito à aprendizagem das diversas demandas pedagógicas que comparecem na modalidade.

Ao exercitar um olhar de pesquisa em seus espaços de sala de aula e de formação de educadoras, podemos perceber a produção de práticas alfabetizadoras marcadas pela singularidade e abertura à experimentação pedagógica, além de composições solidárias entre grupos de educadoras. Todavia, podemos vislumbrar também o exercício de outros princípios no plano das práticas.

Se a proposta política e pedagógica declara em alto e bom som a defesa do diálogo, uma noção ampliada de alfabetização, o trabalho coletivo, a solidariedade, a experimentação pedagógica e a defesa de direitos de segmentos mais vulneráveis da sociedade, podemos acompanhar processos que se engendraram em nós e no coletivo de educadoras, sobretudo em momentos de formação continuada das sextas-feiras, que nos informavam acerca da desqualificação do outro, o individualismo, a não abertura ao risco e à experimentação pedagógica, práticas alfabetizadoras pouco inventivas, concepções estigmatizadoras acerca da pessoa “analfabeta”, a formação de binarismos e clivagens entre as educadoras (as de esquerda e as fascistas; as especialistas em EJA e as sem “acúmulo” em EJA; as manipuladoras e as vítimas silenciadas; as educandas boazinhas e as problemáticas; as educandas especiais e as “normais”; a nossa escola e as “outras”; as educandas que aprendem e as que não avançam; a educadora problema e a que diz “sim senhor”; a pesquisadora que “põe a mão na massa” e a outra que nos faz de objetos).

Uma das maiores experiências que nos afetaram na escola foi a percepção de que por mais que possamos ter um discurso emancipatório na ponta da língua e participar de marchas e de movimentos sociais, tal fato não nos exime que expressemos os mais perversos desejos e afetos, tanto em relação às colegas de profissão, quanto em relação às educandas. Como salientou, em entrevista, o educador Vinícius, com a qual dialogamos a partir do procedimento de entrevista:

A escola Admardo dialoga, o tempo todo, com a cidade. Nesse diálogo e nessa tensão com a cidade a escola tenta acompanhar o que acontece fora dela. E tenta, internamente, trazer isso. Nós, escola Admardo, às vezes, falamos muito e talvez façamos pouco. Ou fazemos muito para fora e pouco para dentro. Tem momentos que nós nos dedicamos mais a causas externas do que internas, das nossas relações (Entrevista realizada no segundo semestre de 2016).

Este mesmo educador, seja na entrevista que realizamos, seja em momentos de formação dos quais participamos, salientou diversas vezes a necessidade de repensar a proposta política e pedagógica da escola, devido aos processos de transformação que a instituição passou nesses últimos quatro anos. O educador, em entrevista, se pergunta: “Se a proposta aponta para determinados princípios, qual o perfil de educador da escola? Ou se é necessário esse perfil? É preciso rever a proposta?”

Neste mesmo diálogo com o educador, foi salientada a resposta elaborada pela coordenação pedagógica da escola: a proposta pedagógica foi elaborada em um contexto político favorável às políticas de direitos para minorias. Ao reelaborar a proposta no contexto de 2015-2016, não haveria garantias de permanência dos princípios da escola enquanto educação popular. Isso numa referência, não à Secretaria de Educação e à nova gestão municipal, mas a uma parte considerável do grupo de educadoras que compõem a escola. Demonstrando diferenças, cisões, divergências e práticas não só distintas, mas também antagônicas. O que demonstra não haver “uma escola Admardo”, e sim um emaranhado de práticas que configuram políticas, valores, princípios, em alguns momentos em composição, em outros em disputa.

Numa das salas de alfabetização que acompanhei, frequentava o educando Leandro³⁶, um senhor com mais de 60 anos de idade. Morava num abrigo para moradores de rua com problemas de saúde. Leandro possuía uma fala pouco inteligível, já que havia sofrido derrame e as sequelas afetavam não só sua dicção, mas o movimento de suas mãos. A sala de aula possuía 02 alfabetizadoras presentes no espaço em todos os dias de aula, de segunda a quinta-feira. Além da presença das educadoras de artes e de educação física, em dias alternados da semana.

Ao conhecer Leandro, sentei ao seu lado. Tentei compreender sua fala e o incentivei a escrever o cabeçalho que uma das alfabetizadoras diariamente escrevia no quadro. Uma das alfabetizadoras salientou-me que Leandro não era alfabetizado, não sabia ler e escrever. E com as sequelas do derrame, seu processo de alfabetização estava comprometido. O que me inquietava era que Leandro sempre estava sozinho, a não ser quando interagiu, ao seu modo, com o colega do abrigo, que também frequentava a sala de aula. Perguntei a Leandro se ele possuía problemas de visão. Como não entendi sua resposta, peguei uma folha de caderno e

³⁶ Nome fictício.

escrevi o cabeçalho escrito pela alfabetizadora no quadro, com letras de imprensa grandes. Leandro, que antes só escrevia um emaranhado caótico de linhas, começou a escrever as palavras de maneira convencional. Não respeitava a linha do seu caderno, talvez devido aos problemas de coordenação motora causados por sua condição de saúde. Passei a segurar a mão de Leandro e esse passou a escrever, lentamente, as palavras do cabeçalho sob as linhas de seu caderno. Apresentei a Leandro a palavra ESCOLA, escrita em meu caderno. Leandro, de maneira lenta, num primeiro instante ininteligível, depois de muitas incitações leu de maneira convencional a palavra escrita.

Leandro era alfabetizado e até então, só pintava desenhos em sala de aula. E é claro, a “quilômetros” de distância das duas alfabetizadoras. Sentar ao lado, tocar em Leandro, sentir seu cheiro, não desistir de tentar entender sua fala, respeitando seu tempo e suas capacidades. Bum! Em “passe de mágica”, o idoso analfabeto passa a ler e escrever de maneira convencional. O que pretendo sublinhar é que práticas de não abertura ao outro, de falta de cuidado com suas demandas formativas, também compõem a escola de EJA de Vitória. É devido a práticas semelhantes a essas que o alfabetizador Vinícius há dois anos propõe a avaliação das relações que se produzem numa escola que foi pensada para os Leandros da cidade de Vitória/ES.

Na seção a seguir, tento narrar a partilha da docência que exerci no CCTI Maria Ortiz, espaço em que pousei meu olhar, devido ao grande número de alfabetizandas, cujos processos de alfabetização desafiavam nossas práticas.

5.2. UM POUSO DO OLHAR NO CCTI MARIA ORTIZ

No ano de 2014 iniciei um processo de acompanhamento das práticas alfabetizadoras de no Centro de Convivência da Terceira Idade (CCTI) do bairro Maria Ortiz, na região noroeste da capital capixaba. Os CCTI's são equipamentos públicos que integram o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), compondo o que a Política Nacional da Assistência Social (PNAS) denomina de rede de proteção básica. No município de Vitória/ES, tal rede de assistência conta com três CCTI's e um Núcleo de Integração Social à Pessoa Idosa (NISPI).

O bairro Maria Ortiz emergiu dos movimentos de ocupação do manguezal da parte continental do município de Vitória/ES, entre as décadas de 1970 e 1980. Eram mulheres e homens do campo capixaba, de Minas Gerais e da Bahia, que migravam para Vitória/ES em

busca de novas possibilidades de trabalho, devido ao processo de implementação das plantas industriais de siderurgia no extremo norte do município.

No CCTI de Maria Ortiz, idosas e idosos desenvolvem atividades educativas, culturais e lúdicas, num prédio de três pavimentos, em que podem participar de atividades de ginástica, oficinas de bordado, corais musicais, aulas de dança, pintura, informática, grupos para-folclóricos, dentre outras atividades. Dentro do princípio de atender as demandas de aprendizagem específicas e em espaços e tempos dialogados com as próprias educandas, desde o ano de 2010, a política pública de EJA do município oferta salas de escolarização para as usuárias do CCTI e demais membros da comunidade de Maria Ortiz ou do município que desejarem frequentar as aulas naquele espaço.

A experiência da pesquisa me levou a acompanhar e produzir interferências na sala de primeiro segmento do turno vespertino do CCTI Maria Ortiz nos anos de 2014, 2015 e 2016, sendo esta uma turma composta majoritariamente por mulheres, em sua maioria idosas, na faixa etária entre 50 e 77 anos. São ao todo 13 mulheres, todas oriundas do campo, de modo que muitas delas vieram para Vitória na infância, em função da procura por trabalho. Todas as 05 educandas que entrevistei mencionaram que trabalharam desde a infância, seja no campo, seja em Vitória/ES. A escola no campo era distante da casa e tiveram que optar por trabalhar junto às suas famílias, no trabalho doméstico e na lavoura.

Com base na leitura dos registros das atas finais de encerramento de anos letivos arquivados na secretaria da escola, a oferta de turmas de EJA no espaço do CCTI Maria Ortiz remonta ao início de 2010, período em que a escola ainda não estava instituída e havia a oferta de turmas de EJA no período diurno em vários espaços públicos municipais, dentro da perspectiva de alargamento do atendimento educacional do Programa de Escolarização do Servidor da municipalidade. Tal programa iniciou-se em 2007, atendendo a grupos de servidoras municipais não alfabetizadas ou sem ensino fundamental completo; com o tempo, o programa passou a atender demandas de pessoas maiores de quinze anos que não faziam parte do quadro do serviço público municipal e que desejavam iniciar ou retomar seu processo de escolarização, mas que por vários motivos não podiam ou não desejavam estudar em uma das dezenove unidades de ensino do município que só ofertam a modalidade EJA no noturno.

A oferta de turmas de primeiro e de segundo segmentos de EJA no CCTI Maria Ortiz faz parte da história de inflexão da política de EJA do município, pois a oferta de escolarização no diurno para servidoras municipais foi descortinando a necessidade de rompimento com a política de programas de alfabetização (Programa Por Uma Vitória

Alfabetizada e Programa Alfabetização é Um Direito, sendo este último em parceria com a Secretaria Estadual de Educação) ou de escolarização (Programa de Escolarização do Servidor) para uma política de diversificação da oferta regular da modalidade EJA³⁷.

Desde o ano de 2010, a maioria das pessoas em processo de alfabetização no CCTI não era formada por servidoras municipais, mas por membros da comunidade de Maria Ortiz, comunidades próximas e de outras regiões da cidade. No final do ano de 2010, as salas de aula do CCTI Maria Ortiz passaram a ser incorporadas à estrutura da escola, criada por lei municipal em dezembro daquele ano, assim como outras salas de aula espalhadas pelo território da cidade, dentre as quais as salas do então Programa de Escolarização do Servidor e do NEJA da UFES.

Fato importante para entendermos a importância da diversificação da oferta regular de EJA para o atendimento de demandas formativas reais das pessoas jovens, adultas e idosas é o fato de que o CCTI Maria Ortiz fica ao lado de uma escola do município que oferta a modalidade no noturno. Em conversa com as educandas, não encontrei nenhuma que relatasse uma experiência no turno noturno na referida escola, apesar de a maioria ser moradora da comunidade.

Não precisamos elaborar uma leitura atenta do quadro abaixo para percebermos que além de um espaço alfabetizador de pessoas idosas, a sala de primeiro segmento do CCTI Maria Ortiz se constitui em espaço formativo feminino, traço característico da alfabetização na EJA, que inúmeras pesquisas apontam³⁸.

Quadro 04 - Gênero no 1º segmento CCTI Maria Ortiz (2010 – 2015)

Ano Letivo	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alfabetizandas	19	17	23	15	15	13
Alfabetizandos	02	02	00	01	03	01

Fonte: Atas de Resultados Finais do 1º Segmento da turma CCTI Maria Ortiz, escola de EJA da Secretaria de Educação de Vitória.

Observações: No ano letivo de 2010, ofertava-se 02 turmas de 1º Segmento no CCTI-Maria Ortiz. Nos anos posteriores, já com a instituição da Escola “Admardo”, a oferta deste segmento realiza-se no turno vespertino, ofertando-se uma turma de 2º Segmento no turno matutino.

³⁷ Questão narrada no texto da proposta política e pedagógica da escola.

³⁸ Para consultar análise qualitativa de dados demográficos relacionados ao tema alfabetismo, idosos e gênero feminino, tendo como referências as bases estatísticas compiladas pela Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro (Índice de Alfabetismo Funcional – INAF), ver Antônio Augusto Batista e Vera Masagão Ribeiro (2004), bem como Maria Clara Di Piero (2015).

Embora o acompanhamento tenha se realizado nos anos de 2014, 2015 e 2016, a narração de situações mais específicas se refere ao ano de 2015. Questões mais amplas, como a caracterização do grupo, se referem aos três anos. Nesse espaço alfabetizador, há uma educadora que exerce a docência de segunda a quinta-feira, a qual chamaremos de alfabetizadora de referência. Durante cada dia da semana, esta educadora compõe dupla, trio ou até quarteto com uma educadora de artes, uma de educação física e duas pesquisadoras do NEJA da UFES (refiro-me à minha presença e de uma estudante de iniciação científica do curso de pedagogia do NEJA-UFES, no ano de 2015). Entre os anos letivos de 2014 e 2015 houve a substituição da educadora de referência, pois a alfabetizadora do ano anterior, por questões de pessoais, foi exercer a docência em outro espaço da escola.

Em diálogo com as alfabetizadas nos três anos de acompanhamento pudemos perceber que a maioria era moradora da comunidade, como também usuária do CCTI, participando de atividades ofertadas pelo espaço da assistência social. Eram frequentes nas aulas as menções acerca da participação das educandas em atividades em outros equipamentos públicos municipais na comunidade de Maria Ortiz, como o posto de saúde e atividades físicas com orientação de profissionais em praças do bairro. As reiteradas menções aos serviços do posto de saúde do bairro desencadearam, no ano de 2014, no âmbito das Atividades Curriculares Complementares (ACC) a realização de uma pesquisa de campo acerca da qualidade dos serviços ofertados pelo posto de saúde local. Como podemos perceber, essa sala de aula está inserida num contexto de intersetorialidade, como tanto preconizam as orientações da UNESCO, o Documento Preparatório Nacional à VI CONFINTEA, a legislação nacional da modalidade e como frisam as pesquisadoras Machado e Oliveira (2013).

Nos três anos que acompanhei a turma, pude perceber que estas mulheres possuem fortes laços de sociabilidade e afeto entre si, que se expressavam em falas que remetiam às suas relações comunitárias fora da sala de aula, no cuidado e solidariedade que o grupo exprimia perante os desafios de aprendizagem na leitura e na escrita de várias de suas integrantes. Além disso, algumas alfabetizadas fizeram parte do processo histórico de ocupação do manguezal nas décadas de 1970 e 1980, histórias que narravam em várias oportunidades nas aulas em que participei e que deram origem à produção de materiais didáticos e ao planejamento de intervenções pedagógicas.

A questão da não abertura de parte das educandas ao risco de uma produção escrita espontânea, bem como a demanda de tutela pedagógica acompanhou-nos durante os três anos de experiência de pesquisa com a turma. Uma das estratégias pedagógicas pensadas foi o

incentivo para que as educandas pudessem exercitar a escrita no quadro, com auxílio da correção do grupo. Em uma das aulas que acompanhei, a educadora informou-me que pretendia dar continuidade a uma atividade do dia anterior; iria também perguntar às educandas acerca da pesquisa que tinha proposto que realizassem em casa acerca da cultura popular capixaba. Por último, iria propor atividade de leitura de texto sobre a moqueca capixaba.

A alfabetizadora-referência planejou então uma situação de correção de atividade escrita no quadro, copiada pelas educandas no caderno, que propunha a elas a complementação de provérbios da linguagem oral. Eram dezesseis provérbios do tipo "MAIS VALE UM PÁSSARO NA MÃO _____" (no espaço em branco as educandas deveriam completar o provérbio). As educandas eram chamadas ao quadro para escreverem as suas respostas. Pelo que percebi, apenas duas, de um total de oito educandas presentes no dia, tinham respondido às questões em casa. As demais possuíam apenas alguns poucos provérbios respondidos, provavelmente cópias realizadas na aula anterior.

Nesta atividade o que mais me chamou atenção foi a ida de Margarida³⁹ ao quadro. Para o provérbio QUEM RI POR ÚLTIMO a educanda respondeu oralmente RI MELHOR e foi ao quadro e escreveu RIMEO. Diante da intervenção da turma para que escrevesse a escrita convencional, Margarida respirava de modo ofegante, olhava para cima (em direção ao abecedário colado na parte superior do quadro) e esboçava movimentos corporais de desistência. Diante da orientação da educadora e da turma ela conseguiu escrever de modo convencional. Neste momento, esboçou sinais de alívio (respiração audível) e falou: “Tenho que ir mais ao quadro, para passar o nervosismo”. Mais uma vez, não podemos esquecer a concepção de Tfouni (1988) e de Ferreira e Teberosky (1999) acerca da alfabetização enquanto processo, que traz exigências intelectuais complexas para aquela que se alfabetiza e não um mero mecanismo de codificação e decodificação.

Ainda nesta atividade no quadro, pude observar uma performance de escrita que me fez pensar na questão da distinção entre fala e escrita, a segmentação. Inácia foi ao quadro e escreveu NA DA para a palavra NADA; Margarida, anteriormente citada, escreveu TEM PESTADE para TEMPESTADE. Se o plano da oralidade se organiza enquanto um *continuum* de sentido, portanto, sem segmentação, a escrita convencional alfabética organiza-se em uma segmentação, que classicamente possui na palavra o seu menor elemento linguístico de sentido.

³⁹ A maioria dos nomes próprios de educandas registrados no texto é fictícia. Quando tais nomes forem reais, com prévia autorização das idosas, serão indicados em nota de rodapé. Optou-se por inserir dois nomes reais devido à questões relacionadas à observação da escrita de seus nomes.

Ferreiro e Teberoski (1999), ao observarem crianças em situações de escrita (controladas pelas pesquisadoras, ou seja, situações planejadas, portanto não espontâneas de interação social com o escrito) chegaram à conclusão que estas escreviam textos de modo não segmentado, ou seja, um *continuum* de sentido. As pesquisadoras nos fazem lembrar que tais crianças lidam com a escrita como se esta fosse espelho da fala. Longe de desqualificar tal procedimento das crianças, as estudiosas pontuam que a segmentação é uma característica muito recente na história descontínua da escrita: os gregos escreviam longos trechos textuais sem segmentação; alguns povos escreviam textos sem nenhuma segmentação, portanto, prescindiam das palavras.

Para Ferreiro e Teberoski (1999), na década de 1970, as palavras estavam sendo analisadas criticamente pelos estudos linguísticos, pois a categoria palavra, além de não se constituir numa realidade linguística real (falamos de maneira não segmentada), possui pouca consistência conceitual, ou seja, palavra nem sempre ou poucas vezes é uma unidade de sentido: *cavalo*, não possui o mesmo regime de significação que *cavalos* (plural), assim como *moço* e *moça* (gênero). Por isso, o campo da linguística propunha a substituição da categoria palavra por morfema; algo que, para as estudiosas, não resolvia a questão. No entanto, o mais importante é o gesto de imensa generosidade de Ferreiro e Teberoski (1999), pois apontavam que, a escrita não segmentada, antes de ser um não saber, erro ou ignorância dos sujeitos, indicava que crianças em processo de alfabetização estavam pousando suas mãos nas questões mais relevantes da linguística da época (década de 1970): a não naturalização da segmentação da escrita convencional.

Todavia, ao nos depararmos com a escrita das idosas envolvidas nesta investigação, observamos um processo inverso: ao invés de transformarem em *continuum* o que na escrita convencional é segmentado, ela segmentam o que não é segmentado (NA DA; TEM PESTADE). Inferimos que as educandas em questão já elaboraram o saber de que fala e escrita são diferentes e por isso segmentam o que não é segmentado. O *continuum* da fala se configura em unidade de sentido inequívoco; a segmentação da escrita convencional tenta sugerir uma unidade de sentido (a palavra); a performance destas idosas nos sugere uma segmentação sem preservação de unidade de sentido (NA DA ; TEM PESTADE). Tal característica de escrita pode nos indicar efeitos residuais de práticas alfabetizadoras escolares mecânicas, que privilegiam mais a apreensão do código do que a produção do sentido. Nesta chave de leitura, podemos ainda inferir que para estas idosas, a escrita é código e não linguagem.

Neste dia, ao final da atividade de escrita no quadro, a educanda Maria Angélica chega pouco mais que uma hora após o início da aula, informando que estava numa reunião de profissionais do CCTI com as praticantes de atividades físicas do espaço. O restante da turma achava que a tal reunião iniciaria às 14h e não às 13h, como de fato ocorreu. E estavam esperando que alguma profissional do CCTI viesse à sala para chamá-las para a reunião. Maria Angélica avisou à turma que aquelas que praticam atividades físicas no espaço deveriam ir até a sala onde ocorreu a reunião para assinar uma lista que seria enviada para algum órgão da prefeitura. Nesse instante, a maioria das presentes se retirou da sala para assinar a tal lista.

Após o retorno das demais educandas, Maria Angélica⁴⁰ começou a relatar a formação sobre discriminação que ocorreu na reunião: “falaram da discriminação contra o negro, daquele negócio de ‘homo’, ‘lesbo’; contra o deficiente e o idoso”. Neste momento Delza⁴¹ passou a relatar um caso de racismo que soube através de uma reportagem televisiva. Margarida⁴², em seguida, relatou as práticas de racismo que sofreu e as suas reações:

Até hoje, quando vou a um lugar não gosto de chegar atrasada para não ser vista; não gosto de festa, pois procuro evitar os olhares; na minha infância, na roça, minha família ensinava a nos esconder atrás de uma árvore, para não sermos vistos pelas pessoas; detesto quando saio com minha filha, que possui uma cor mais ‘fechada’ que eu, e as pessoas ficam olhando ou até rindo; nestas situações, eu saio do sério.

Juercina⁴³ entra em diálogo direto com Margarida:

Eu tenho orgulho de minha cor. Quando falam gracinha, digo: essa cor aqui não desbota; não devemos deixar esta coisa (racismo) na nossa cabeça, porque senão ela toma conta da vida da gente; tenho amigos importantes, até da Ilha do Boi, que me convidam para ir para sua casa e me tratam muito bem.

Comecei a pensar em como retomar esta questão, numa situação pedagógica programada. Para tal, conversei com algumas educadoras para planejarmos atividades e situações em sala de aula.

A pesquisa proposta pela alfabetizadora-referência sobre cultura popular capixaba, citada anteriormente, foi realizada por Inácia, Valéria⁴⁴ e Margarida. A atividade consistia em escrever o nome de lendas capixabas e adivinhações (O que é, o que é?). Margarida trouxe colado em seu caderno a lenda do Frade e a Freira, mas não conseguiu dar informações acerca da mesma: “minha filha me explicou, mas eu me esqueci”. Inácia leu a primeira parte do texto

⁴⁰ Nome fictício.

⁴¹ Nome real, autorizado pela educanda para menção no texto.

⁴² Nome fictício.

⁴³ Nome real, autorizada pela educanda para menção.

⁴⁴ Nome fictício.

(de dois parágrafos), mas não quis continuar a leitura. Solicitei o caderno de Inácia e li para o restante da turma todo o texto que a educanda escreveu, baseando-se em sua pesquisa. Em seguida, a educadora leu um livro com outra versão sobre esta mesma lenda: o Frade e a Índia.⁴⁵

Após o lanche, a turma foi dividida em dois grupos: sentadas diante de duas mesas próximas ao quadro ficaram Delza, Celena⁴⁶ e Juvercina. As restantes, cada educanda sentada isoladamente, ficaram no fundo da sala. Para este segundo grupo foi proposta a leitura de um texto sobre a moqueca capixaba. Para o grupo próximo ao quadro, foi proposta a leitura de algumas palavras escritas com letra em caixa alta. As palavras se referiam à temática da moqueca: RECEITA, PEIXE, MOQUECA, PANELA, PIRÃO.

Sentei entre Celena e Cotinha para observá-las na leitura. Celena, após hesitações (lia o nome das letras) conseguiu ler de maneira convencional todas as palavras. Tentei estimular Juvercina a ler, sendo que a mesma me respondia: “mas eu não sei ler”. A educanda falou com entusiasmo sobre sua vontade de aprender a ler. Disse que só frequentou a escola por um mês, pois a mesma era muito longe de sua casa no campo e tinha que andar muito. Falou da dificuldade de pegar alguns ônibus na cidade: “Um dia fui parar em São Pedro⁴⁷; quando o motorista me avisou se eu não ia descer, entrei em desespero e disse que não tinha dinheiro. O motorista perguntou por que eu não tinha perguntado para ele sobre o destino do ônibus, mas eu tive vergonha de parecer que não sei ler”. O motorista deu o dinheiro para que a educanda pegasse outro ônibus e voltasse para casa.

Perguntei à educanda se sabia escrever seu nome e a mesma começou a escrever com muitas hesitações. Incentivei-a a escrever seu nome até a última letra, sem se importar se estava “certo ou errado”. Conseguiu escrever JUVECINA. Falei que eu conseguia entender o que ela escrevia. Neste momento, a educanda me mostrou o seu cartão de servidora pública municipal, em que estava escrito em caixa alta JUVERCINA SERAFIM. Perguntei se notava diferença entre o nome que escreveu no caderno e o que estava escrito no cartão; após muito examinar apontou o R escrito no cartão e ausente em sua escrita. Propus a reescrita do nome no caderno. Ao ser perguntada quantas palavras estavam escritas no cartão, a educanda contou a

⁴⁵ O Frade e a Freira é o nome de um maciço rochoso na região sul do estado do Espírito Santo, cujas formas nos lembram à figura de um frade de frente para uma freira. Na tradição oral, houve a produção de uma narrativa acerca de um suposto romance entre um frade e uma freira; a narrativa escrita lida pela alfabetizadora reconfigura a história: a freira era na verdade seria uma índia.

⁴⁶ Nome fictício.

⁴⁷ Bairro popular na parte oeste da cidade de Vitória, com uma história parecida com Maria Ortiz de ocupação do manguezal no final da década de 1970 devido à implantação de plantas industriais na região norte de Vitória e sul do município de Serra, bem como nos limites dos municípios de Serra e Cariacica (municípios da região metropolitana da Grande Vitória).

quantidade de letras de JUVERCINA SERAFIM e respondeu: 16 palavras. Ao ser perguntada se eram 16 palavras ou letras, respondeu: “16 palavras e letras”. Diante da pergunta “o que está escrito no cartão?”, a educanda respondeu “Juvercina Serafim”. Afirmei: “existe um espaço entre o seu nome e o seu sobrenome”. Juvercina respondeu: “então, palavra é quando a gente ajunta as letras”.

Algo que as educandas narravam e nós incentivávamos era a história do bairro Maria Ortiz. Uma questão que nos incomodava na narrativa de algumas educandas era a utilização da palavra “invasão” para se referir ao processo de ocupação do manguezal e formação do bairro. Tal incômodo nos levou a trabalhar com as educandas um vídeo do movimento de moradia de São Paulo, em que várias vozes enunciavam que a ocupação de áreas ociosas nas grandes cidades se constituía no exercício do direito à moradia e não em uma ação criminal ou invasora.

Uma das questões que emergiram em nossos diálogos acerca da luta pela moradia era se um movimento social possuía o direito de ocupar imóveis ou terrenos urbanos ociosos que tinham proprietários, fato recorrente no vídeo que assistimos acerca do movimento pela moradia. Na narrativa de algumas educandas enunciava-se que tanto em Maria Ortiz, quanto na comunidade da Grande São Pedro (parte oeste da cidade), uma outra região de Vitória que emergiu da ocupação do manguezal na década de 1970, existiam os “donos” de terrenos na “maré”⁴⁸, que entravam em conflito com os migrantes que chegavam em Vitória, para a construção de suas casas sobre as palafitas construídas na maré.

No caso de São Pedro, houve conflitos sangrentos e mortes entre os “proprietários” e os migrantes. No caso de Maria Ortiz, a prefeitura e a polícia desempenharam o papel de interdição da ocupação do manguezal. As palafitas do manguezal foram demolidas pela ação de órgãos oficiais, sendo reerguidas em seguida pelas moradoras. Ao dialogarmos acerca da tensão entre a luta pelo direito à moradia e a preservação do manguezal, colocamos em debate a questão de alguns bairros nobres do município terem se originado em áreas que requerem preservação ambiental e nem por isso são chamadas de “invasão” (o caso dos bairros de classe alta da Ilha do Boi, Ilha do Frade, Praia do Canto e Fradinhos). Neste contexto, elaboramos e

⁴⁸ Algo não só cômico, mas impossível, pois sabemos que tais áreas pertencem à Marinha do Brasil, sendo impossível haver titularidade sobre os terrenos secos próximos, muito menos sobre as áreas alagadas do manguezal.

trabalhamos com a turma o texto “Invasão ou Ocupação?”⁴⁹, em que a história de Maria Ortiz e de São Pedro são narradas (tendo como base os relatos das educandas).

A memória da história da produção do bairro Maria Ortiz, com o intenso processo migratório das décadas de 1970 e 1980, e com a ocupação de parte do manguezal da cidade, remete-nos a várias problemáticas. O trabalho de mulheres e homens em transformar uma paisagem natural em um dos bairros mais populosos da cidade. A solidariedade entre as primeiras moradoras para a construção de suas moradias nas palafitas sob as águas, relatada pelas educandas, que nos remete à cultura popular. Além dos bailões de forró e festas juninas de meio de ano. Mas, ao mesmo tempo, a criação de novos laços comunitários, a influência da cultura de massas, com a proliferação de academias, lanchonetes e a praça central do bairro, onde se pode usufruir de Internet pela via da telefonia móvel.

Continuando a tematização da história do bairro e da ocupação do manguezal, trabalhamos a questão deste bioma na interface com o trabalho e a cultura, abordando uma comunidade próxima de Maria Ortiz, o bairro de Goiabeiras Velha. Este é o local mais tradicional da parte continental do município, também margeado pelo manguezal, e onde se localiza um grupo de artesãs de panela de barro, de pescadores e de banda de congo (música e dança da cultura popular do estado).

Visitamos o galpão das paneleiras, local onde as artesãs produzem suas panelas de barro. Fomos recebidas pela presidente da Associação das Paneleiras, que narrou a história da comunidade, bem como explicou o processo de produção das panelas, com suas etapas de divisão do trabalho, desde a retirada da argila na região de Maruípe (parte central da cidade) por homens da comunidade, até a finalização da confecção das panelas, etapa feita em sua maioria por mulheres.

No dia posterior à visita ao galpão das paneleiras, propusemos à turma atividades com o objetivo de incitar as educandas a expressarem-se com mais autonomia acerca do escrito, visto que em aulas anteriores verificamos uma reiterada demanda de tutela da figura da educadora na prática da escrita, que era sempre expressa em frases do tipo: “eu não sei escrever”; “eu não consigo escrever”; “o que eu escrevi está certo?”. Tal demanda de tutela só pode ser pensada na complementaridade da dimensão tutelar de algumas de nossas práticas alfabetizadoras, que reiteradamente exerciam intervenções pedagógicas corretivas, inibindo práticas de escritas mais autônomas, interditando a experimentação com o risco e a insegurança

⁴⁹Em apêndice.

como elementos fundamentais da aprendizagem da escrita (da aprendizagem de qualquer artefato dos humanos).

A via pensada para contribuir no processo de criação de uma abertura para o exercício de um arriscar-se na prática da leitura e da escrita foi a incitação da oralidade, dimensão da linguagem que as educandas demonstravam ter mais segurança para praticar, como foi mencionado no caso das narrativas acerca da história do bairro.

Começamos a aula com a leitura da letra e audição da música Kizomba da escola de samba carioca Vila Izabel (devido ao relato de racismo de Margarida, uma semana antes da visita ao galpão das paneleiras), que aborda a questão da luta das afrodescendentes contra a escravidão. Diante da informação de que o samba-enredo foi composto em 1988, foi proposto às educandas que elaborassem estratégias mentais ou escritas para sabermos há quantos anos foi escrita a letra da música. Algumas educandas esboçavam gestos de estarem pensando na questão; outras, demonstravam uma possível distração. Diante de tal situação, perguntei em que ano estávamos e quando foi escrita a música. A conta de subtração foi montada no quadro. O registro da resolução obtida oralmente pelas educandas foi: $2015 - 1988 = 27$.

Informei às educandas que o samba foi feito para homenagear os cem anos da abolição da escravidão. Perguntei: se em 1988 fez cem anos do fim da escravidão, em que ano foi assinada a lei da abolição? Algumas educandas responderam: “tem que somar mais cem ao 1988”. No quadro, sob orientação das educandas, somei $1988 + 100 = 2088$. As educandas tiveram dificuldades em ler o número 2088. A maioria lia “dois mil, oitocentos e oitenta”. Diante das dificuldades, comecei a escrever no quadro o número da unidade para o milhar, para que as educandas pudessem ler cada elemento do número: escrevi no quadro o número 8 (leitura convencional de quase toda turma); depois 88 (leitura convencional de quase toda a turma); 088 (uma educanda leu oitocentos e oitenta; outra educanda leu de maneira convencional); 2088 (o número foi escrito com ênfase no ponto separando o algarismo 2 dos algarismos restantes; diante desta escrita duas educandas responderam “dois mil, oitocentos e oitenta”).

Diante de tal resposta, pediu-se que a turma fizesse a leitura do último número do cabeçalho que todos os dias é escrito no quadro e nos cadernos: o ano de 2015 (a turma leu de maneira convencional este número). Voltando ao número 2088, uma educanda conseguiu lê-lo de maneira convencional. Perguntei então se era possível a lei ter sido escrita em 2088, se estávamos em 2015 (algumas educandas afirmaram positivamente diante de tal possibilidade, que foi rechaçada por outras educandas: “ainda não chegamos a tal ano”). Fomos então para a possibilidade da subtração (no início da operação $1988 - 100$, algumas educandas iniciaram

somando as unidades, fazendo que pensássemos sobre a diferença desta operação para a anterior (marcada graficamente pelos sinais + e -). Sob orientação da maioria da turma, chegou-se ao resultado de 1888 no quadro.

Tal situação me fez lembrar do relatório de pesquisa da equipe de Ferreiro (1983) com adultas não-alfabetizadas. Há mais de trinta anos, e no contexto da Cidade do México, a equipe de Ferreiro apontava dois traços deste segmento: a dificuldade da maioria das pessoas não-alfabetizadas em ler números com mais de dois dígitos; além do fato de os homens não-alfabetizados terem performance em matemática superior às mulheres não-alfabetizadas. Naquele relatório, a equipe de Ferreiro (1983) apontava o fator trabalho como elemento explicativo para as diferenças de performances entre homens e mulheres na leitura de números: homens viviam situações de trabalho que exigiam a leitura de números de mais de dois dígitos; grande parte das mulheres viviam situações de trabalho doméstico, dentro ou fora de suas casas.

Solicitei que as educandas procurassem no texto da letra do samba-enredo palavras que considerassem desconhecidas ou que chamassem a atenção. As educandas liam a letra da música, mas sentiram dificuldades em destacar as palavras. Perguntei à turma o que era ZUMBI (palavra presente na letra do samba); uma educanda respondeu que sabia o que era ZUMBA (no CCTI, uma das atividades corporais é a oferta de oficina de zumba para as idosas). Devido a esta resposta, escrevi e li no quadro a palavra ZUMBA e embaixo escrevi ZUMBI. As reações foram: “são quase iguais”; “as palavras são escritas de maneira igual”; “não, não são iguais, a diferença está no A e no I”. Na frente da palavra ZUMBA, sob orientação oral da turma, escrevi: “É UMA DANÇA” (houve divergências, pois algumas educandas preferiam a palavra GINÁSTICA).

Perguntei se as educandas não se lembravam da palavra ZUMBI (já estudada em sala de aula em outra ocasião). Uma educanda disse lembrar da palavra, mas não o seu significado. Resgatamos a palavra QUILOMBO (que as educandas recordavam o significado) e escrevi no quadro: ZUMBI: REI DO QUILOMBO DE PALMARES.

Em seguida escrevi no quadro a palavra KIZOMBA e perguntei se alguém já tinha ouvido em algum lugar ou suspeitava de seu sentido. Uma educanda leu o título do samba: KIZOMBA, FESTA DA RAÇA. Expliquei que na África, em Angola, kizomba significa encontro, dança e festa. Perguntei se alguém não havia escutado, no Brasil, a expressão: “isto está parecendo uma kizomba”; “crianças, parem de kizomba!”. Algumas educandas responderam afirmativamente, lembrando do outro sentido da palavra: “bagunça”. A alfabetizadora referência problematizou se não seria o preconceito contra a cultura negra (as

festas, as danças e músicas com tambor) que produziu historicamente o significado de “bagunça” para kizomba. Escrevi no quadro: KIZOMBA; FESTA; BAGUNÇA; DANÇA.

A educanda Delza perguntou-me qual o sentido era mais “correto”. Respondi que em relação à língua não há certo ou errado; uma mesma palavra pode ter mais de um sentido, dependendo do contexto, dos valores sociais, da cultura ou do país; enfatizei que Angola é um país africano que também fala o português, mas um português marcado por línguas nativas daquele território africano. Portanto, Delza, a educanda que “não” sabe ler e escrever, expressou questões de linguagem fundamentais: a proliferação de sentidos, a desconstrução da linguagem, pela via da prática social, do uso reiterado e contextualizado da leitura e da escrita. O que originalmente era traço de uma cultura na África, no contexto de escravismo e racismo no Brasil, reconfigurou-se em depreciação, estigma, estereótipo.

Outra situação envolvendo Delza foi quando escrevi no quadro a palavra **banco** (de sentar) e **banco** (de pegar dinheiro da aposentadoria). Delza me olhava de maneira consternada: “estas duas coisas não podem ser escritas da mesma forma”. O que nos remete mais uma vez ao processo de alfabetização no plano da linguagem, da produção de sentido, ou seja, a escrita e a leitura como questões problemáticas para o pensamento de quem se encontra em processo de alfabetizar-se. A escrita como objeto do pensamento em si e não como decodificação da fala, para posteriores aprendizagens mais sofisticadas. O espanto de Delza traduz o quanto, para aquela que se alfabetiza, os meandros da linguagem escrita são complexos e exigentes, do ponto de vista da cognição.

Diante da escrita de KIZOMBA algumas educandas tiveram dificuldades de reconhecer a letra K; outras a confundiam com a letra R. Perguntei à turma que letra era essa e duas a nomearam de modo convencional. Propus a comparação entre a palavra QUILOMBO e KIZOMBA; as educandas perceberam a similaridade de som representada pelas letras K e Q. Frisei que duas ou mais letras podem expressar o mesmo som.

Solicitei que colassem no caderno a letra do samba, que pesquisassem em casa (com familiares ou em dicionários e livros) o sentido de mais duas palavras presentes na letra da música: JONGO e MARACATU. Nesse momento, algumas educandas expressaram a falta de apoio de familiares no auxílio dos estudos: “eles possuem computador, mas dizem que não têm tempo”; “meu neto diz que não sabe fazer as atividades que levo para casa”; “eu não vou conseguir fazer esta atividade”. Diante destas afirmações, a alfabetizadora-referência ficou de providenciar a reserva da sala de informática do CCTI para que as educandas realizassem a pesquisa; além da disponibilização de dicionários em sala.

Após essa conversa, solicitei que cada uma relatasse o que tinha aprendido na visita ao galpão das paneleiras. Todas deveriam ter uma postura de escuta cuidadosa da colega, respeitando o tempo de fala de cada uma. As alfabetizadas que não puderam comparecer à visita, foram incentivadas a falar de suas experiências ou saberes acerca das panelas de barro ou das paneleiras.

Uma das falas que mais me afetou foi a de Delza, que relatou que mora em Maria Ortiz há quase quarenta anos, mas nunca tinha ido visitar o galpão das paneleiras, que fica no bairro vizinho, Goiabeiras. Ela nunca tinha comprado ou utilizado uma panela de barro, nunca tinha se perguntado acerca do processo de produção das panelas, nem apreciado de perto uma banda de congo. O que nos remete ao contexto contemporâneo de progressivo processo de desvalorização da cultura popular, como nos salienta Bosi (2008). No final da visita, Delza comprou uma panela de barro.

Após todas falarem e comentarem suas impressões, foi proposto que cada uma falasse uma palavra relacionada com a temática das paneleiras; as palavras foram escritas no quadro pela alfabetizadora-referência:

Quadro 05 – Lista de palavras

- | |
|---------------------|
| 1- PANELAS |
| 2- BARRO |
| 3- TRABALHO |
| 4- APRENDER |
| 5- BONITO |
| 6- PROFISSIONAL |
| 7- ATENÇÃO |
| 8- LIMPEZA |
| 9- RESPONSABILIDADE |
| 10- CUIDADO |
| 11- BOM |
| 12- MOQUECA |
| 13- TRADIÇÃO |
| 14- CAPIXABA |

Fonte: Diário de campo (2015)

Propus que a turma se dividisse em duplas para a realização de outra atividade. Com o propósito de que educandas que estão em processos muito distintos de aprendizagem da escrita compusessem duplas, orientei a composição das mesmas, de modo que uma educanda que já apreendeu o caráter mais convencional da escrita e possui uma disposição mais autônoma (não possui medo de errar e arriscar-se) realizasse a atividade com uma educanda que ainda

demonstra mais insegurança e demanda ostensivamente intervenção pedagógica. Foram compostas quatro duplas e um trio de educandas. Cada grupo ficou responsável por criar oralmente duas frases com duas das palavras listadas no quadro; a criação oral da frase deveria ser da dupla ou trio e não apenas de uma educanda. Após a criação, a frase deveria ser escrita no caderno de cada educanda, para posterior leitura diante do coletivo.

Nós, educadoras, fomos circulando pelos grupos para acompanhar a dinâmica dos trabalhos. No trio em que acompanhei, uma educanda, que chegava na turma naquele dia, foi logo propondo oralmente a frase: A PANELA DE BARRO É BONITA COM MOQUECA CAPIXABA. As duas acataram a sugestão e passou-se ao processo de escrita nos cadernos de cada uma. Neste momento, cada uma queria escrever de forma isolada, cada uma em seu caderno e em seu processo de aprendizagem: duas educandas escreviam de maneira convencional, mas com algumas dificuldades, como a omissão de algumas palavras: uma escrevia “PANELA BARRO COM MOQUECA”; outra educanda “A PANELA BONITA ...”. A educanda que propôs a frase oralmente repetia de maneira reiterada que “não sabia escrever” e escrevia algumas palavras soltas, em forma de lista, copiando do quadro: PANEL A – MOQUEC – BRRO.

Ponderei com elas que a ideia da atividade era realizar a escrita conjuntamente; uma educanda escreveria primeiro em seu caderno, sendo auxiliada e orientada pelas demais; após este esforço colaborativo, as outras duas escreveriam a frase em seus respectivos cadernos. Nesse momento uma educanda foi escolhida para escrever e as demais observavam seus movimentos de escrita. Ao acompanhar outros grupos, não pude observar se as duas educandas desse trio auxiliaram a colega que se empenhava em escrever no caderno ou só observaram.

Circulando pelos outros grupos percebi que a maioria se empenhava em compartilhar a aprendizagem, pois a conversa entre as educandas acerca da escrita era intensa, junto com a interferência de nós educadoras. Em uma dupla, após uma educanda escrever no seu caderno a frase criada, a mesma ia orientando a escrita da mesma frase no caderno da colega. Isso se repetia em outras duplas. Outro aspecto é que, até mesmo as educandas com performance mais convencional de escrita demoraram a escrever a frase criada junto com a colega em seu caderno; tanto que no início pensávamos em propor a escolha de duas palavras da lista do quadro para a escrita de duas frases por grupo; porém, diante do tempo e esforço demonstrado por todas, consideramos pertinente que cada grupo escrevesse apenas uma frase. Isso nos remete à questão do esforço intelectual pontuado por Ferreiro e Teberoski (1999): o

que para nós, alfabetizadas, pode ser trivial, não o é para pessoas em processo de alfabetização. Mesmo para as educandas que já apreenderam o caráter alfabético de nosso sistema de escrita, determinadas atividades ou proposições escolares de escrita exigem muito esforço cognitivo.

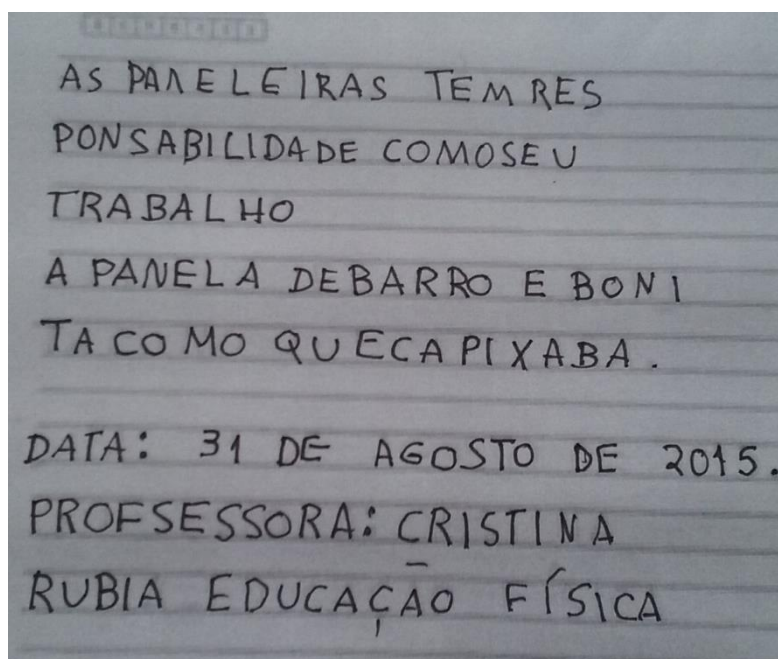
Após o lanche, pedimos que todas expressassem oralmente a frase criada por seu grupo. Mesmo não sabendo ler de maneira convencional, educandas nesta situação foram auxiliadas pelas educandas que conseguiam ler no caderno a frase criada. Uma educanda de cada grupo disse para turma a frase criada, e outra educanda lia no caderno a mesma frase.

As frases criadas pelas educandas e escritas no quadro pela alfabetizadora-referência foram:

Quadro 06 – PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA DAS EDUCANDAS

- 1) A PANELA DE FAZER MOQUECA.
- 2) A PANELA DE BARRO DÁ TRABALHO PARA APRENDER.
- 3) AS PANELEIRAS MANTÊM LIMPO O GALPÃO.
- 4) AS PANELEIRAS TÊM RESPONSABILIDADE COM O SEU TRABALHO.
- 5) A PANELA DE BARRO É BONITA COM A MOQUECA CAPIXABA.

Imagem 01 - Caderno da educanda



Fonte: Acervo da alfabetizadora-referência (2015).

Interessante analisarmos esta produção escrita da alfabetizanda Maria Gomes⁵⁰, uma das mais antigas educandas do CCTI Maria Ortiz (frequenta o espaço há pelo menos sete anos). Tal educanda, apesar dos anos de frequência na sala de alfabetização, sempre foi citada como um dos maiores desafios para as práticas alfabetizadoras, pois “avançava” muito pouco em seu processo de escrita. Esta fotografia de seu caderno se refere a um processo de cópia das frases produzidas pelas duplas de alfabetizandas e escritas por mim no quadro, para que todas pudessem escrever em seus cadernos.

Notamos que a frase escrita no quadro A PANELA DE BARRO É BONITA COM A MOQUECA CAPIXABA, foi escrita no caderno da educanda da forma que visualizamos na imagem: A PANELA DE BARRO É BONITA COMO QUECAPIXABA. Maria Gomes, uma competente usuária da linguagem oral, transpõe para a escrita o que no plano da fala é um *continuum*: fundiu a preposição COM ao início do substantivo MOQUECA; fundiu a última sílaba da palavra MOQUECA com a primeira sílaba da palavra CAPIXABA. Ou seja, diante de uma atividade de “cópia”, Maria Gomes não agiu de maneira mecânica. A educanda pensou acerca da linguagem; elaborou um esforço intelectual. O “erro”, assim como nos ensinaram Ferreiro e Teberosky (1999) pode ser indício de pensamento, elaboração criativa, engajamento subjetivo do sujeito que se alfabetiza. Dentro deste prisma de análise, a questão não é a suposta estagnação de Maria Gomes, mas o fato de nossas práticas alfabetizadoras não conseguirem acompanhar e enxergar o seu processo de aprendizagem da língua escrita.

Dentro da perspectiva de dar exemplos reais de leitura, procurávamos, no início das aulas que acompanhamos, ler poemas, contos e histórias, ler a letra de músicas, assim como ouvi-las e cantá-las, sem necessariamente propor atividades didáticas após estes momentos, pois estes seriam momentos de acolhida (orientação da coordenação pedagógica da escola nas formações) e de fruição de obras escritas, que seriam valorizadas pela sua dimensão estética. Para dar mais consistência a esta perspectiva, programamos uma roda de leitura, com livros, revistas e outros materiais impressos à disposição das educandas, com o intuito de incentivá-las a praticarem a leitura de imagens, letras, palavras, frases, textos, cores ... Os materiais, do acervo da escola, ficaram espalhados pela mesa no centro da sala. Assim que as educandas chegavam eram convidadas a pegar e manusear, ler algum material impresso, enquanto cada educadora lia o material de sua escolha. No meio da experiência, eu pedi permissão às educandas para declamar poemas de Manuel de Barros escritos em dois pequenos livros. A

⁵⁰ Nome real, autorizada pela educanda.

educadora de artes solicitou e leu para a turma um texto jornalístico acerca da estética do cabelo de mulheres negras, em uma das edições da revista Raça.

Após alguns minutos, depois de uma solicitação para que as educandas lessem em voz alta, Inácia leu trechos de um livro sobre as benzedeiras de Goiabeiras. Valéria leu para a turma trecho de uma reportagem sobre transexuais na Índia; Maria Angélica leu algumas quadras populares contidas em um livro. Ester, Marlene, Cotinha, Celena, Delza e Tânia tiveram que ser muito persuadidas para pegar um material de leitura, mas acabaram pegando e estabelecendo “leituras”. Antes de pegar um material, Ester chegou a afirmar: “isso é bom para quem já sabe ler”, ao que lhe respondi: “aprendemos a ler, lendo”, assim como preconizava a equipe de Freire (1992) em sua experiência em São Tomé e Príncipe. Diante dos atos de leitura das colegas, a educanda pegou uma revista e começou a exercitar a leitura silenciosa. A educanda chamou-me várias vezes para auxiliá-la na leitura, assim como Marlene.

Ao final, as educandas foram estimuladas a levarem algum material para ler em casa. Valéria, Maria Angélica, Inácia e Marlene levaram. Considero importante dar mais consistência a momentos como estes. Infelizmente, não conseguimos criar uma rotina de rodas de leitura, o que talvez revele a nossa fragilidade de avaliação permanente das práticas, fortalecendo ações e estratégias criativas (não necessariamente “novas”) e reconfigurando práticas alfabetizadoras endurecidas e mecânicas que ainda expressavam-se em nós.

5.3. ISSO NÃO É UM “CASO”: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM QUE NOS DESAFIA

Narraremos questões que nos convocam a pensar acerca de um processo de aprendizagem da escrita expresso por uma educanda do espaço CCTI Maria Ortiz: Delza. Não, não se trata de um “estudo de caso”, em várias acepções do que podemos considerar um “caso”. Não consideramos que se trate apenas de um relato sobre uma aprendizagem que se refira a uma pessoa, a um sujeito. O processo de alfabetização a que nos referimos, assim como todo o processo de aprendizagem, é povoado por muitas práticas, vozes, interferências, tensionamentos e composições de forças coletivas do campo social. Tais forças e práticas podem envolver um certo modo de vida; a inserção do indivíduo nas tramas das relações de trabalho; os espaços formativos não escolares que este frequenta, como a família, a igreja, o posto de saúde, a feira da comunidade.

Não podemos nos esquecer do lugar social que historicamente delimitamos para a pessoa analfabeta, este ser de “não-saber” de si e do mundo, além da produção social de um corpo de mulher idosa: este corpo “sabe menos”, este corpo “pode menos”. Por outro lado, é preciso sublinhar os processos afirmativos de escapes e fugas deste lugar de modelação subjetiva da pessoa idosa. Processos de aprendizagem de educandas são atravessados por nossas práticas alfabetizadoras escolares na EJA, que oscilam entre um currículo inventivo e um currículo mínimo, atividades diversificadas e atividades “facilitadas”, atividades contextualizadas, que possuem o texto como base e atividades mecânicas e sem sentido.

Não podemos também deixar de considerar que processos de aprendizagem demandam temporalidades distintas, ou seja, há a possibilidade de uma temporalidade singular de alfabetizar-se, que não dialoga com a visão de que a alfabetização tem que ser “eficaz”, o mais rápido possível, tendo a apropriação do sistema de escrita convencional como o exclusivo indicador do “progresso” ou “fracasso” de um processo alfabetizador. Por outro lado, Tfouni (2006) nos informa da constatação de seus estudos com pessoas alfabetizadas adultas que não há relação entre tempo de escolarização e a aprendizagem da leitura e da escrita. Para a estudiosa, este suposto “fracasso”, sobretudo de pessoas originárias do campo, como Delza, pode ser compreendido em sua interface com as pouco consistentes políticas de alfabetização.

Não é um “caso”, pois não se trata de ilustrar, a partir de um exemplo, processos ou estruturas gerais, sendo o “caso” o caráter empírico ou fenomênico (epistemologicamente menos relevante) que só pode ser apreendido pelo arcabouço teórico: a recomendação metodológica de certos idealismos, dialéticos ou não, de se partir do fenômeno e “ascender” à essência, à profundidade, ao estrutural. Não se trata de reforçar dicotomias entre o sensível (o “caso”, o fenômeno) e o inteligível (a teoria); a forma (o “caso”) e o fundo (processos e estruturas supostamente gerais, sejam cognitivas, de gênero, de faixa etária, de classe ou culturais).

Sim, pode se tratar de um estudo de caso. Se por “caso” compreendermos a narrativa de uma experiência singular de aprendizagem que nos desafia pedagógica e teoricamente, e nos força a repensar as nossas antigas convicções acerca da alfabetização, principalmente de mulheres idosas, sendo um vetor de desestabilização conceitual. Como nos aponta a pesquisa de Batista e Ribeiro (2004) acerca de indicadores estatísticos de rendimento de pessoas entre 16 e 64 anos em língua portuguesa e em matemática e seus processos de inserção na cultura escrita, os estudos de caso podem desvelar experiências singulares, de pouca relevância estatística, mas que podem contribuir para nos dar pistas de “como a ordem social é desafiada,

transforma-se e recompõem-se, à medida que os atores, em diferentes posições, vivenciam e as enfrentam” (BATISTA; RIBEIRO, 2004, p. 111).

Dentro da perspectiva de uma pesquisa-intervenção que reivindicamos, não é relevante considerar se trata ou não de um estudo de caso; este não é o caso, não é o ponto. Decidiu-se abordar este processo singular de alfabetização - que habitou a escrita do diário de campo, nossas análises da produção escrita da educanda, a observação de sua oralidade em sala de aula e em aulas de campo, a escuta da narração da sua participação na história do bairro, as suas reiteradas queixas em não estar aprendendo e o seu desejo de aprender a ler – tendo em vista que nos convida a repensar sobre alguns aspectos da alfabetização na EJA. Ou seja, se as práticas estão atentas, abertas ou não aos processos de alfabetização aos quais se defrontam.

Delza está presente na sala do primeiro segmento do CCTI Maria Ortiz há sete anos letivos, desde 2010. No final deste ano letivo, a educanda seguiu do nível Inicial para o nível Intermediário, dentro da proposta de ciclo formativo da escola. Na política pública de EJA de Vitória tanto o primeiro segmento, quanto o segundo segmento, são compostos pelos níveis Inicial, Intermediário e Conclusivo, com duração de um ano cada nível. Portanto, em tese, cada segmento perfaz três anos. A escola exclusivamente de EJA do município moveu-se por produzir um sentido de ciclo para cada um dos segmentos, tentando se distinguir de leituras que encaram o primeiro e o segundo segmentos como etapas da modalidade EJA, sendo supostamente necessário o expediente de aprovação ou retenção ao final de cada ano letivo.

No final do ano de 2011, a educanda seguiu do Intermediário para o Conclusivo. Tanto no ano de 2012, quanto no ano de 2013, a escola utilizou o expediente “em curso” para registrar nos documentos escolares que a educanda continuava matriculada no conclusivo do primeiro segmento. Tal expediente se configura numa categoria estatística do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), utilizada no censo escolar nacional em relação à modalidade da educação profissional. No âmbito da coordenação pedagógica da escola, tentou-se transformar, em constante diálogo com a Secretaria de Educação (na gestão municipal anterior), esta categoria estatística em procedimento pedagógico.

Dentro do espírito das Diretrizes Nacionais de EJA (2000) que preconizam a oferta de matrícula em qualquer época do ano, nas práticas da escola o “em curso” se configurava em uma categoria para caracterizar pessoas jovens e adultas que se matriculam em períodos finais do ano letivo. No âmbito do processo de implementação da modalidade EJA em Vitória, bem como nas discussões coletivas nas formações de educadoras da escola em seus primeiros anos de funcionamento, tentou-se esboçar práticas para caracterizar o expediente “em curso” em uma

categoria pedagógica, dentro da lógica de que o primeiro e o segundo segmentos são ciclos formativos. Esses, não necessariamente precisariam durar três anos cada, mas a temporalidade de cada ciclo dependeria dos processos de aprendizagem expressos pelas educandas.

Ao final de anos letivos não se lançava mão dos expedientes de promoção ou retenção, mas da avaliação da aprendizagem, que poderia acarretar o seguimento no ciclo formativo (para as educandas do Inicial e do Intermediário) ou a utilização do “em curso” (para as educandas do Conclusivo) quando avaliava-se que a continuidade em um ciclo (no caso, o primeiro segmento) seria importante para dar mais consistência ao processo de aprendizagem das educandas.

No ano de 2014, devido a mudanças na correlação de forças no âmbito da gestão municipal e na Secretaria de Educação, o órgão central orientou expressamente⁵¹ a não utilização do expediente “em curso”, sendo necessário indicar nas atas finais dos conselhos de classe se as educandas foram promovidas ou retidas em um determinado nível ou segmento. Neste contexto, nos anos de 2014 e 2015, a educanda foi considerada como reprovada no conclusivo do primeiro segmento. No ano de 2016, Delza perfaz sete anos no primeiro segmento, sendo cinco deles no nível conclusivo.

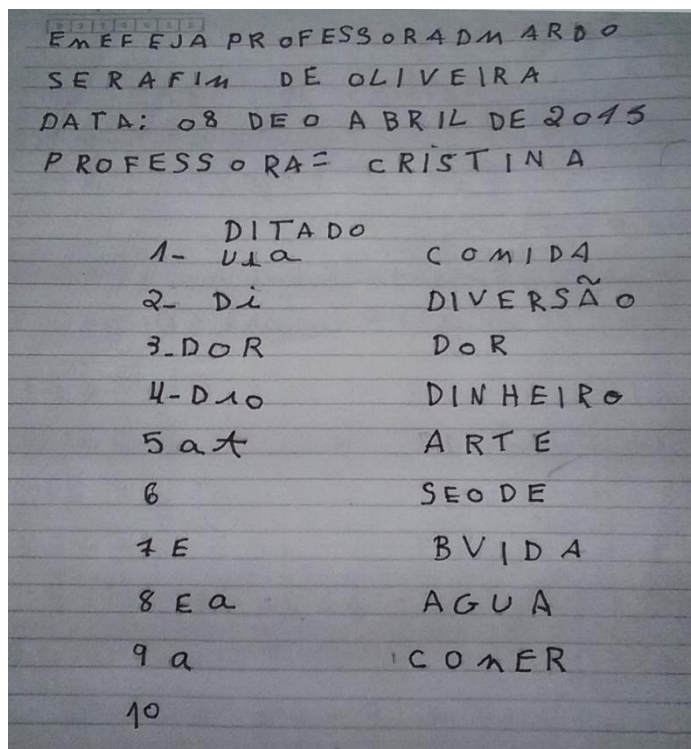
Em conversa com uma educadora da escola, a mesma relata que foi alfabetizadora da educanda no ano de 2009, portanto, dentro da política de programas que o município de Vitória/ES adotava até o ano de 2010. Tal experiência de alfabetização não está registrada nos arquivos da escola, que seria criada um ano depois. Se levarmos em consideração tal relato, Delza perfazia no ano de 2016 oito anos no primeiro segmento.

No início do ano letivo, a educadora trabalhou a letra da música Comida, do compositor Arnaldo Antunes⁵². Na aula houve a leitura da letra e a audição da música. Em seguida, a turma foi incentivada a interpretar oralmente a letra da canção, não só a sua temática, mas as palavras que mais chamaram a atenção das educandas. Em seguida, a educadora propôs um ditado com as palavras que mais permearam as discussões do grupo.

⁵¹ Comunicação Interna (CI) nº 24 de 30 de setembro de 2014.

⁵² Não estive presente no espaço neste dia; a contextualização da atividade está registrada no relatório de atividades da estudante de iniciação científica do NEJA-UFES Ana Gisele Ferreira, no segundo semestre de 2015.

Imagem 02 – Caderno de Educanda



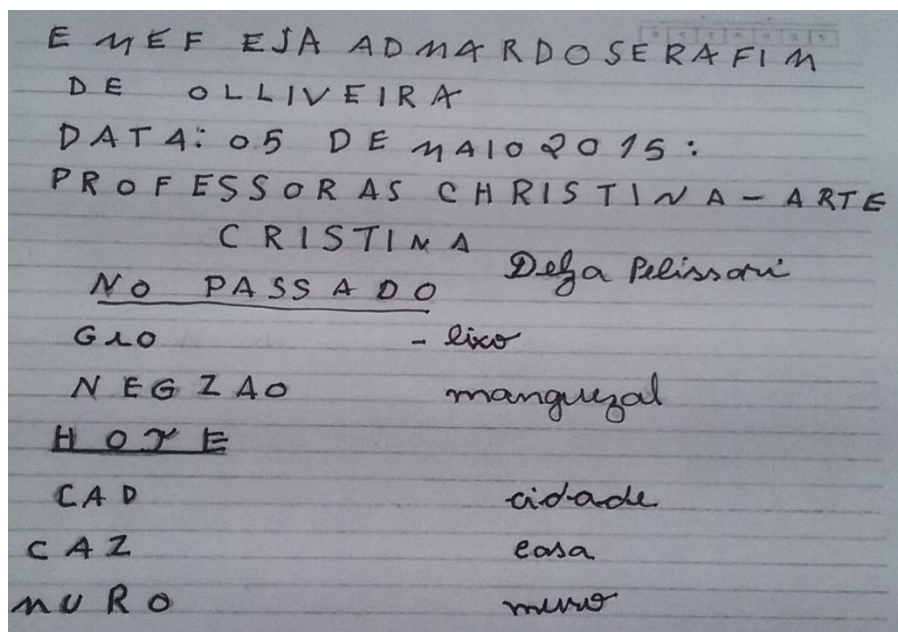
Fonte: Acervo da alfabetizadora-referência (2015).

Dentro das doze produções escritas que me foram disponibilizadas pela educadora e pela estudante de iniciação científica do NEJA-UFES que também exercia a pesquisa no CCTI Maria Ortiz, esta é uma das duas produções de escrita espontânea a que tive acesso acerca do processo de aprendizagem que a educanda expressa. As outras dez produções envolvem situações, das quais participei de algumas, em que a escrita da educanda expressa a cópia da escrita registrada no quadro por uma de nós. Estas dez produções escritas não possuem nenhum desvio da escrita convencional.

Na produção da lista de palavras acima, dentro da clássica atividade de “ditado”, podemos vislumbrar que a educanda escreve cinco palavras dentro de uma perspectiva silábica: VIA (comida); DIO (diversão); AT (arte); FA (água). Duas palavras não são escritas pela educanda; três são inusitadas, pois ao ouvir a palavra diversão, a educanda escreve DI (se refere à primeira sílaba da palavra), e escreve uma forma gráfica desvinculada do seu sentido convencional, sem correspondência sonora: E (vida) e A (comer). A educanda escreveu de maneira convencional a palavra DOR. Não podemos deixar de considerar o contexto de uma atividade de “ditado”, com todas as suas possibilidades pedagógicas e seus limites.

Dentro da temática da história do bairro, a educadora propôs atividade de produção de texto às educandas sobre a diferença de características da comunidade no passado e no momento presente. Para algumas educandas, como Delza, foi proposto que listassem palavras relacionadas ao passado e ao presente do bairro.

Imagem 03 – Caderno de educanda



Fonte: Acervo da alfabetizadora-referência (2015).

Na escrita que pode ser observada na foto acima, podemos perceber a cópia do cabeçalho com o nome da escola, a data e o nome das duas educadoras presentes em sala: a alfabetizadora referência e a educadora de artes (também estive presente nesta aula). A expressão NO PASSADO foi escrita pela educadora no quadro. Embaixo desta expressão a educanda foi persuadida a listar palavras relacionadas ao passado de Maria Ortiz: GIO (lixo) e NEGZAO (manguezal). A palavra HOJE foi escrita no quadro e escrita pela educanda em seu caderno. Abaixo desta palavra, a educanda escreveu: CAD (cidade), CAZ (casa) e MURO (muro). Como podemos perceber, nessa atividade a educanda expressa um desempenho heterogêneo, com palavras escritas dentro de uma perspectiva silábico-alfabética e a última escrita de forma alfabética convencional.

Grande parte das atividades nas quais presenciei, propostas à educanda referiam-se à montagem de palavras que estavam presentes em textos trabalhados em sala, com auxílio do alfabeto móvel. Nestas atividades, percebia-se os gestos de concentração da educanda ao olhar detidamente as letras em cima de sua carteira. Mas a mesma não esboçava estratégias de composição de palavras, mesmo com nossas orientações. A forma que encontrava para

amenizar sua ansiedade era copiar de suas colegas a escrita das palavras propostas, quando nos afastávamos de sua carteira. Delza não acompanhou os momentos de leitura de textos que realizei durante meu período de pesquisa, no ano de 2015. Tais leituras eram realizadas no início das aulas em que lia diversos gêneros textuais, além de ouvir e cantar músicas. A educanda frequentemente chegava no final de tais atividades, pois possui um modo de vida ligado a suas atividades de venda de produtos alimentícios na comunidade.

Tivemos acesso aos relatórios de atividade docente elaborados por uma alfabetizadora-referência do espaço CCTI Maria Ortiz no ano de 2013. Neste relatório a alfabetizadora relata que Delza, assim como outras três colegas de turma encontravam-se

[...] na fase silábica, onde cada letra vale por uma sílaba. Apresentam dificuldades na construção de palavras, na autonomia da escrita, elaboração de uma opinião acerca de um texto ou debate, bem como na leitura de imagem relacionada a uma prática cotidiana. Na matemática, possuem grande dificuldade na interpretação e resolução de situações/problemas, realizações de operações, entendimento de situações rotineiras enfatizando porcentagem, pesquisa de preços, lucro e prejuízo, etc.[...] Foram realizadas de forma contínua as seguintes intervenções: variados tipos de textos relacionados a temática, visando à compreensão, reflexão e atuação contextualizando-os com a história de vida de cada uma. Também foi utilizado o alfabeto móvel, lista de palavras-chave, bingo, caça palavras, leitura de imagens e palavras, produção de texto coletivo. Na matemática foi trabalhada a pesquisa comparativa de preços, trazendo para o contexto as reflexões de economia e consumo, através de encartes de diferentes supermercados, realização de problemas envolvendo as principais operações, trabalhando o concreto e o abstrato encaminhando para uma compreensão e mudanças de práticas (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013, p. 03-04).

O processo de aprendizagem da leitura e escrita que Delza expressa nos intriga. Num primeiro lance de olhar, poderíamos esboçar explicações clássicas que ou identificam na educanda um “déficit de aprendizagem” de uma pessoa que entrou num processo alfabetizador tardiamente, perdendo todas as condicionantes positivas de uma “idade certa” para alfabetizar-se; ou identificaríamos um suposto “fracasso” numa metodologia e práticas alfabetizadoras pouco “eficazes” nesses oito anos de experiência escolar.

Procurando possuir um olhar que produzisse questões a partir deste processo singular de aprendizagem da escrita, dialogamos constantemente com a educanda em sala de aula sobre seu modo de vida, seus desejos de aprendizagem e suas expectativas em relação à escola. Auxiliei a estudante de iniciação científica do NEJA-UFES a produzir um roteiro de questões que pudessem subsidiar um diálogo filmado com a educanda acerca de seu processo de alfabetização, que foi realizado no segundo semestre de 2015. Consideramos que as questões que emergiram de tal diálogo filmado podem subsidiar a formulação de problemas e perguntas acerca da alfabetização na EJA. Desconfiávamos que Delza possuía saberes acerca do escrito e

que tais saberes não compareciam no contexto da sala de aula. Antes de sabermos as possíveis razões para seu processo “lento” de aquisição do sistema alfabético, pensamos no dispositivo entrevista como forma para incitar a educanda a expressar seus saberes acerca do escrito, que por alguma razão não se apresentavam nas atividades pedagógicas propostas.

O diálogo filmado nos possibilita afirmar que Delza possui vida social intensa. Ela frequenta a escola; faz ginástica em equipamento público municipal da comunidade; possui vida religiosa intensa, frequentando o círculo bíblico da igreja católica. Na perspectiva da educanda, a mesma frequenta, apenas, há quatro anos a escola. O espaço do CCTI Maria Ortiz constitui a sua primeira experiência escolar, nunca havia frequentado uma escola antes. Veio do campo capixaba e sublinha que foi para a sala de aula por conta da persuasão de um neto, que se preocupou com sua idade e a sua não escolarização, incentivando-a a sair de suas atividades comerciais na feira do bairro.

A educanda menciona com muito afeto seu trabalho na feira, que foi interrompido devido as interpelações do neto para que estudasse. Delza narra que, antes de trabalhar na feira do bairro, já foi dona e responsável pela organização de uma mercearia, após a morte do marido. Sobre suas estratégias de registro, relata que guardava tudo na “cabeça” e deixava tudo em ordem (quando o caminhão de mercadorias chegava) e depois um cunhado anotava no caderno. Afirmo que recebe atualmente a pensão do marido via cartão magnético, sem pedir auxílio a familiares para ir até ao banco receber a pensão. Porém recebe direto no caixa, pois não sabe utilizar os caixas eletrônicos de autoatendimento. Pega ônibus pelo número dos veículos e vai ao médico sozinha.

Sobre seu processo de aprendizagem, relata: “Gosto muito de escrever, mas para mim está difícil juntar as letras, é difícil. Agora, conta eu não me embolo. [...] As letras eu conheço quase todas, o difícil é juntar as letras”. Perguntada se exerce práticas de leitura fora da sala de aula, fala: “Tento ler em casa, mas, professora, não dá tempo”. Tenta culpabilizar-se: “Nosso erro é não estudar em casa”. Em seguida, cita as demandas que possui no cotidiano: tarefas domésticas e comerciais. A educanda fala de suas vivências religiosas e suas tentativas de “juntar as letras” e ler os materiais impressos da igreja. Fala reiteradamente no uso da memória como a alternativa à sua não aprendizagem da escrita convencional. Afirmo não gostar de televisão, mas de ir à missa e de bater papo com amigas na rua. Seu desejo de aprendizagem: tem pedido a Deus que “abra a sua mente” para ler a bíblia.

Outra questão relevante relacionada a este processo de aprendizagem que nos desafia é a reiteração da educanda em relação aos seus modos de vida como comerciante, seu

uso da memória oral para o registro das informações, bem como dos cálculos matemáticos. A narrativa da educanda nos dá pistas para as práticas alfabetizadoras explorarem seus saberes matemáticos, pois segundo a mesma, “[...] na conta eu não me embolo”. A educanda não só domina, mas narra com muita intensidade seu prazer em praticar seu trabalho de venda de mercadorias alimentícias pela comunidade. Seu trabalho é um de seus modos de inserção na vida comunitária de Maria Ortiz. Delza relata reiteradamente os espaços e redes de amizades que possui na interseção com sua ligação com o comércio informal e a sua religiosidade. Em relação a esta última dimensão, a educanda narra sua participação em um círculo bíblico (eventos católicos de leitura da bíblia em residências da comunidade).

Com as lentes que nos legam as noções de culturas do escrito (GALVÃO, QUEIROZ e JINZENJI 2013) e cultura escrita (KALMAN, 2009), que salientam as redes de sociabilidade e de mediações sociais das práticas de leitura e escrita, podemos perceber que a educanda possui experiência social de participação em eventos reais de leitura. Isso poderia ter sido melhor trabalhado no âmbito das atividades propostas para a educanda e para a turma, já que é recorrente a narrativa de alfabetizandas sobre o seu desejo de alfabetizar-se para ler a bíblia.

O caso de Delza nos indica o quanto as práticas devem se abrir aos saberes já elaborados socialmente pelas alfabetizandas. A educanda, que diz que não se “embola” com as contas não consegue realizar satisfatoriamente atividades de matemática propostas. Tal fato não está apenas registrado no relatório docente supracitado acima, como presenciei as dificuldades de Delza em realizar operações matemáticas básicas de soma e subtração propostas no período que acompanhei a turma do CCTI Maria Ortiz.

Na perspectiva que adotamos e que a proposta política e pedagógica da escola procura sustentar, ou seja, a educação popular, o gesto docente deve mover-se por partir dos saberes que as educandas já elaboraram em suas experiências: na vida comunitária, no mundo do trabalho e em suas práticas socioculturais.

5.4 - ALFABETIZAÇÃO, DIREITO E JUSTIÇA: DIÁLOGO E ESCUTA RADICAL AO APELO DO OUTRO.

- “Professor, será que um dia eu vou aprender?”

Esta fala, melhor, esta interpelação ética, me foi direcionada por Arlinda, uma simpática senhora de mais de 80 anos, cujo processo formativo acompanhei por dois anos no primeiro segmento do espaço do antigo Polo Americano, no Centro Histórico da cidade de Vitória/ES. Nesta ocasião (fala de Arlinda), as salas de aula da escola no Centro Histórico já estavam localizadas na Escola de Ciência e Física do município. Estávamos numa animada festa junina.

Lembro-me que Arlinda era a primeira a chegar à sala de alfabetização do antigo Polo Americano, no horário de planejamento da educadora. Pegava um dos livros disponíveis em sala e os lia. Algumas vezes, eu interrompia esses momentos de leitura de Arlinda e pedia que a mesma me indicasse o quê de tão interessante tinha naquelas páginas, pois, talvez, eu também me interessaria em ler. E Arlinda contava as histórias que lia. Com sua voz mansa, sem pressa. Como sem pressa escrevia textos, quando solicitados pela alfabetizadora.

Arlinda, no ano dessa interpelação que me feriu feito flecha, havia sido transferida para o segundo segmento. Outra sala de aula, com uma dupla de educadoras diferentes por dia, diversidade etária. Na formação continuada, Arlinda era citada pela coordenação pedagógica como exemplo de boa relação entre idosas e a juventude. E não era equívoco: Arlinda, naquele momento festivo, informou-me que adorava as colegas de sala e que as educadoras eram ótimas. Mas a pergunta estava posta: “quando é que eu vou aprender?”

Naquele momento da pesquisa, já não possuía condições de acompanhar o espaço formativo de Arlinda. Por escolha metodológica, estava concentrado, pousando meu olhar nas práticas do CCTI de Maria Ortiz. Mas a pergunta de Arlinda descortina outras questões: quem decide o tempo formativo do outro? Arlinda precisava mesmo ser deslocada para outra sala de aula, outro segmento? Quais os parâmetros para essa decisão? O segundo segmento não comporta uma temporalidade lenta, mansa, porém intensa, quão intensas eram as leituras de Arlinda em sala de primeiro segmento? O apelo de Arlinda nos convoca a repensar as práticas, mesmo as mais bem intencionadas. A mulher que lia tão bem, num dia de festa me dá um testemunho de um sentimento de “não saber”.

Mas Arlinda persiste em seu processo de formação escolar, assim como outras alfabetizandas, apesar dos percalços, das barreiras, das pedras no caminho. Em plena sala de aula do CCTI Maria Ortiz, Delza um dia relatou: “Eu não aprendo nada; não consigo ajuntar as letras. Penso em desistir, pois estou aqui há muito tempo. Mas, aí me dá um negócio e eu digo: não, eu vou continuar!”

Algo semelhante nos conta Nair, uma alfabetizanda do NISPI de Santo Antônio. Num dos diálogos que elaboramos com a turma sobre a avaliação das atividades propostas, Nair salientou que possui dificuldades em “juntar as letras”, indo inclusive ao médico devido a esta questão. Disse que às vezes pensava em desistir, devido ao tempo em que estava no espaço e ainda não conseguia ler de maneira convencional. A educanda falou de “brincadeiras” e “pressões” que sofre no âmbito de suas relações familiares e comunitárias para desistir de frequentar as aulas no espaço: - “Não sei para que você continua estudando, você não aprende nada.” Nair sublinhou que responde: - “Não, eu vou continuar estudando!”, disse, rindo. Na visão de Nair, a sua idade (76 anos) e a memória são grandes obstáculos ao seu processo de aprendizagem da escrita. Mas Nair não desiste.

Pela via do procedimento de entrevista, pergunto a Juvercina, do CCTI Maria Ortiz, qual o desejo que lhe move a aprender a ler e a escrever: “Ah, eu tenho o desejo de aprender a ler, olhar as letras e ler, olhar do ônibus quando eu for viajar e ler as placas e saber o que está escrito, saber escrever para escrever uma carta para os meus parentes.” Juvercina, mais uma migrante do campo para cidade, foi uma das primeiras moradoras de Maria Ortiz. Sua primeira casa foi construída sob as águas do manguezal. Frequentou a escola na infância, por alguns meses, sendo afastada de sua escolarização devido às necessidades da família: trabalho doméstico e na lavoura. Atualmente, aposentada como servidora municipal, continua trabalhando em uma escola de ensino infantil do município, para complementar a renda familiar. Acorda às 5h da manhã para o trabalho. Seus cochilos nas aulas da tarde não a impediram de perceber que está aprendendo, inclusive a pegar ônibus sozinha, algo que não fazia antes das aulas na escola de EJA. Juvercina não sabia ler nenhum número de maneira convencional, caso que se distancia da conclusão do relatório da equipe de Ferreiro (1983) de que pessoas adultas não-alfabetizadas se diferenciam de crianças pré-escolares, pois sabem ler pelo menos números de dois dígitos, devido às suas inserções no mundo do trabalho e das metrópoles. Além de Juvercina, encontrei outra educanda no NISPI Santo Antônio, que já havia frequentado em anos anteriores algumas aulas em salas de alfabetização de uma das 19 escolas que ofertam EJA no noturno e que não conseguia ler três numerais (0, 7 e 9).

Quando falamos em apelos por justiça, o caso de Maria Conceição do CCTI Maria Ortiz é emblemático. Pela via da entrevista, conseguimos conhecer um pouco mais da história de vida da alfabetizanda. Migrante do campo para cidade, começou a trabalhar na infância, seja nos trabalhos domésticos em casa, seja na casa “dos outros”. Em Vitória, passou por vários programas de alfabetização, além de uma escola que ofertava EJA no noturno. Segundo a educanda, a mesma interrompia seu processo de alfabetização ao perceber que “não aprendia nada”. Após a morte do companheiro, ao ouvir falar das aulas do CCTI Maria Ortiz, resolveu retornar à sala de aula, aos 62 anos de idade. Muito religiosa, Maria Conceição afirma que decora alguns versículos da bíblia e os declara no púlpito de sua igreja. Algumas amigas leem tais versículos para ela. Como podemos perceber, Maria da Conceição está envolvida em redes de sociabilidade que pela via de mediadoras da cultura escrita, permitem-na participar de eventos sociais que para a educanda são significativos.

O que torna seu caso emblemático é que a educanda não mora mais em Vitória; mora no município de Fundão, em Praia Grande, perfazendo um percurso de mais de uma hora de ônibus para chegar à sala de aula. Quando perguntada qual o objetivo a motivava a aprender a ler e a escrever, Maria Conceição respondeu:

Ler mais a bíblia, seguir em frente, a discriminação, é muito triste discriminação pela cor, discriminando o povo do mundo e nós somos todos iguais. Nós temos diferença? Temos. Mas o mesmo sangue que corre em mim, também corre em você. Então nós somos todos iguais, a única diferença é que eu sou aposentada e você trabalha, eu tenho um salário e você tem outro, porque você é professor. A diferença da separação do racismo, de gente, está muito difícil controlar o povo.

De todas as educandas e educadoras que entrevistei acerca dos seminários temáticos realizados pela escola, o relato de Maria Conceição foi, em minha compreensão, o mais interessante. Mesmo sem abandonar o tom religioso de sua fala, a educanda reafirma princípios de defesa das minorias, inclusive sexuais, tão importante para a proposta política da escola. No primeiro seminário que a educanda participou, que tratava de diversidade sexual, um dos pesquisadores que atuam na escola se vestiu com roupa feminina (um vestido vermelho) e usou batom, além de propor dinâmicas de grupo em que as participantes tinham que tocar no outro e tocar em partes íntimas do próprio corpo:

Pesquisador: - Quando a gente faz o seminário a senhora lembra? A senhora já participou de algum seminário na escola?

Maria da Conceição: - Eu gostei, eu gostei do Fernando, aquele japonesinho fez a gente saber que nós todos temos que ser iguais. Ele fez uma demonstração para a gente pensar mais.

Pesquisador: - O que que ele fez?

Maria Conceição: Ele se dedicou, se vestiu de princesa, de mulher, mas a gente sabe que ele é um homem, mas se ele fosse mulher também ninguém tem nada a ver com isso, problema era dele.

Pesquisador: - A senhora acha que ele estava vestido daquela forma aquele dia por quê?

Maria Conceição: - Eu acho, daquele jeito ele estava mostrando que somos iguais. Tanto faz mulher, homem, homossexual, todo mundo é gente, ninguém é cachorro, touro ou animal, todo mundo é gente, todo mundo é ser humano, tem diferença tem, mas somos todos iguais.

Maria Conceição enuncia um discurso ambivalente, heterogêneo, afirmativo. Não tenho parâmetros para saber se isso é uma produção subjetiva realizada no âmbito da escola de EJA, mas é fantástica a forma como a educanda articula valores religiosos com valores de afirmação das diferenças. Algo incomum nos dias que correm, com tantos enunciados de desqualificação da diferença em discursos de ódio, em grande parte articulados por grupos religiosos. Se por ser escola, a questão da escolarização é um vetor que não pode ser secundarizado pela escola de EJA de Vitória, percebemos que o dispositivo seminários temáticos amplia o caráter formativo de educandas e educadoras inseridas na instituição. Talvez a escola tenha conseguido traduzir as dimensões de escolarização e de aprendizagem ao longo da vida não como etapas, sequências formativas na vida de indivíduos ou coletividades, como sugerem alguns documentos da UNESCO e até os marcos legais da modalidade no Brasil. O dispositivo seminários temáticos, articulados com a rotina pedagógica de sala de aula, pode nos indicar que a escola está produzindo escolarização com os postulados da aprendizagem ao longo da vida, com a abordagem e vivências de tempos e espaços que ampliam a dimensão de uma escola empenhada não apenas em escolarizar.

Um dado interessante na experiência de pesquisa é ter encontrado educandas que davam sentidos próprios para o fato de estarem em uma sala de alfabetização. Inês, educanda do NISPI Santo Antônio, excelente leitora e escritora de textos, afirmou que frequenta as aulas pois se sente bem no espaço e que ficou mais tranquila após frequentá-las, conseguindo dormir com mais tranquilidade à noite. Quando as educadoras sugeriam que a educanda já poderia frequentar a sala do segundo segmento, a mesma esboçava sinais corporais de desaprovação. Mais uma vez a pergunta: Quem decide o tempo formativo do outro? Inês já consegue ler e escrever de maneira convencional; realiza satisfatoriamente as atividades das diversas áreas de saber. Mas o que pontuou como fator para frequentar as aulas foi a sociabilidade produzida com as colegas e “conseguir dormir à noite”, sem usar remédios. As educadoras disseram em conselho de classe que iriam “convencer” a educanda ir para o segundo segmento. Na minha leitura, a decisão (corporal) da educanda já estava elaborada. Mas o mais interessante nesse

caso são os usos, os sentidos que os sujeitos dão às políticas que são desenhadas, com seus objetivos bem definidos, mesmo os “emancipatórios” como o da escola de EJA de Vitória/ES.

Geralda, do mesmo NISPI Santo Antônio, é um caso similar ao de Inês. A mesma educanda falou que às vezes vai para sala de aula para não ficar sozinha em casa (em outras ocasiões, educadoras relataram-me um quadro clínico de depressão da educanda, que chega à sala com olhar cansado, fala pouco e tem movimentos corporais lentos). O objetivo de Geralda é tão claro que a educadora relatou a mim que a educanda cria estratégias de não ir ao espaço quando sabe que terá atividades de matemática. No final da aula, Geralda sempre perguntava à educadora qual atividade teria no dia seguinte. Se a resposta fosse atividade de matemática, a educanda faltava à aula. A educadora passou a utilizar a estratégia de dizer sempre que trabalharia com textos, mesmo que no dia seguinte propusesse atividade de matemática.

Mas exemplo maior dos paradoxos que habitam a memória, como nos salienta Bosi (2003) é o relato ambivalente de Estelita⁵³, 72 anos, educanda do espaço CCTI Maria Ortiz. Mais uma migrante do campo, Estelita nos conta que não estudou por determinação familiar, mas ficava escondida entre as árvores, observando as primas de uniforme indo para a escola. Começa uma leitura sobre sua história de vida que, à primeira vista, parece nos indicar que estamos diante de uma vida e de um corpo sem desejos em relação à alfabetização: “Sonhei demais, com muita força e não consegui chegar a lugar nenhum”. Casou-se com um homem rico no interior do estado, e nos conta que sua governanta lhe ensinou a se portar à mesa e as letras da fita métrica. Com a morte do marido, o banco tomou as finanças da família.

Estelita passou a trabalhar para sustentar três filhos, como cozinheira e como costureira em casas da alta sociedade em Vitória/ES: - “Fazia tudo para que as pessoas não desconfiassem que eu não sabia ler”. Ao ser contratada por uma grande confeitaria, nos relata que “decorava receitas de dez bolos por dia, sem saber escrever.”

Mesmo sem ser alfabetizada, Estelita não só cozinhou e costurava para famílias da alta sociedade capixaba, como realizou inúmeros cursos. Lançava mão de estratégias para se inserir na cultura do escrito. Do curso de costura, nos diz em entrevista: “Costa tem que ser com C O. Se desse 37, eu colocava C O em frente o 37 [...] Busto, tem que começar com o B U. Se desse 92, 93, eu colocava na frente B U – 93. Cintura tem que ser C I. Se a cintura desse 60, eu colocava CI, 6 e o 0.”⁵⁴

⁵³ Nome real, autorizado pela educanda.

⁵⁴ Entrevista realizada de maneira colaborativa com a estudante de iniciação científica do NEJA Ana Gisele.

Estelita passou por uma escola que oferta EJA noturno em Vitória/ES. Interrompeu seu processo de alfabetização escolar, pois segundo a educanda, havia muitos jovens e “ninguém aprendia nada”. Aconselhada por uma amiga, passou a frequentar o CCTI Maria Ortiz. Nesse espaço, Estelita interrompeu o seu processo de escolarização por 3 vezes. Alegou problemas de relacionamento, tanto com colegas, quanto com educadoras do segundo segmento.

Por suas demandas formativas com a leitura e a escrita, passou a frequentar o primeiro segmento em seu retorno à escola. Relaciona seu retorno à experiência com o enfarte e a um processo de depressão. Mas considera que “está tão tarde” para a realização de seus sonhos: ser uma cozinheira e costureira conceituada. Culpabiliza-se por não ter dado o devido valor à aprendizagem da leitura e da escrita “a tempo”. Estamos diante do clássico discurso do sujeito de direito sem a noção de que é sujeito de direito e que esse lhe foi negado, pelas condições sociais adversas que atravessaram sua experiência de vida.

No entanto, o paradoxo se faz presente. A linguagem trai a própria Estelita e esta, que quer se apresentar como uma idosa sem sonhos, que perdeu o “bonde do tempo”, enuncia que possui desejos em relação ao seu atual processo alfabetizador. Estelita diz querer parar de agir como “robô” nos cultos de sua igreja, fingindo que lê, com o coletivo de fiéis, os folhetos com versículos bíblicos e cantos de louvor: “O meu sonho era pegar a Bíblia e poder ler, para ver o que se passa nos filmes (legendados). [...] Me considero uma analfabeta ousada e atrevida, porque não tenho medo de nada.”

As experiências sociais do não-alfabetismo formal são diversas e mais ricas do que possamos imaginar. Não só essas pessoas estão inseridas em redes de sociabilidade que as possibilitam acessar as culturas do escrito, como nos salienta Kalman (2009), mas suas leituras de mundo as fazem escrever suas histórias, como nos ensinou Freire (2011). Escritas de vida que as guiam até mesmo para produzir decisões autônomas em relação ao seu processo de alfabetização formal. Como veremos no caso de Antônio.

Antônio, servidor público municipal (guarda patrimonial), frequentou programas de alfabetização e mais de três anos de sala de aula na escola de EJA de Vitória. Os relatos da alfabetizadora do antigo Polo Americano nos revelavam uma educadora que não sabia o que fazer para “avançar” na aprendizagem da leitura e da escrita de Antônio. Dentro da dinâmica de apresentação de aprendizagens que mais desafiam as práticas pedagógicas, resolvemos estudar com as demais educadoras da escola os desafios do Polo Americano, no contexto da formação continuada de sexta-feira.

No data-show, colocamos em exposição as produções das educandas, evidenciando a heterogeneidade de apropriações da língua escrita. Todavia, o caso que mais nos convocou à reflexão foi o de Antônio, que frequentava a sala de aula de dois em dois dias, pois trabalhava de manhã e à tarde por escala. Junto com a alfabetizadora, relatamos para o grupo uma experiência de ditado que realizamos com a turma, para incentivar escritas mais espontâneas. O educando não conseguiu acompanhar o ditado, mesmo com nosso discurso pedagógico de que ele poderia escrever apenas algumas palavras que ouvisse. Com a permanência da alegação do educando de que não conseguia desenvolver a atividade, sentei ao lado do mesmo, que possuía vários encartes comerciais de lojas de eletrônicos, em que estavam escritas as logomarcas das lojas e das operadoras de telefonia celular.

O educando relatou que vinha do shopping e que adorava aparelhos de celular e tablet, objetos que já possuía. No diálogo sobre o seu gosto pelos tais aparelhos eletrônicos, propus que o educando identificasse as logomarcas das lojas e das operadoras de telefonia nos encartes comerciais (atividade que realizou de modo convencional) e depois escrevesse, sem ver os encartes, uma lista de palavras. Estas se referiam desde o nome das operadoras de telefonia (OI, VIVO, CLARO, TIM) até palavras simples como ESCOLA e VIDA.

A produção escrita do educando nos revelava casos de troca de letras (IO para OI por exemplo) e escrita silábica (VO para VIVO por exemplo). Produção escrita que consideramos reveladoras de seus saberes acerca do sistema de escrita.

Diante destes traços de escrita emergiu uma discussão na formação de educadoras sobre o fato de se tratar de um educando com deficiência e as implicações desta condição para o processo de alfabetização. Após várias falas de “espanto” com a escrita – pois o educando já frequentava nossa escola há três anos – e falas “explicativas” – a condição de “especial” do educando – uma interpelação se elaborou. Independente de ser um educando especial, a escola possuía os registros acerca das estratégias pedagógicas elaboradas para o processo de alfabetização do educando nestes três anos? Não possuíamos. O que o coletivo de educadoras formulou de estratégia era acompanhar mais sistematicamente o processo alfabetizador do educando, partindo do que ele já sabia acerca da escrita, pois este saber poderia ser mais amplo do que o sugerido por aquela atividade.

Antes que começássemos a realizar tal acompanhamento, o educando em questão tomou a iniciativa de ir para uma escola mais próxima de sua residência e que ofertasse EJA no noturno, pois em nossa escola, no período vespertino, o mesmo só poderia frequentar de dois

em dois dias, devido à sua escala de trabalho e nossas ofertas no noturno ficariam mais distantes de sua comunidade, em Cariacica.

Este fato me proporcionou afetos ambivalentes: de pesar, por não tê-lo mais entre nós, devido aos laços de afeto já consistentes com o grupo na sala de aula e ao desafio educacional que nos convocava a pensar; e ao mesmo tempo de alegria, por demonstrar o zelo que o educando possuía em relação a seu processo formativo, pois chegou à conclusão que precisava de frequentar diariamente uma sala de aula. Um gesto de cuidado com seu processo formativo escolar, de exercício de autonomia sobre o que quer para si.

Antônio nos ensina a ter uma escuta mais atenta aos sinais esboçados por nossas educandas e as demandas formativas que essas requerem.

Além disso, tanto a fala da Estelita, “a analfabeta ousada e atrevida”, quanto o gesto de Antônio de decidir frequentar aulas no noturno, para possibilitar a sua frequência diária em sala de aula, nos informam de processos de auto-confecção de si, do auto fazer-se da classe trabalhadora a que nos refere os estudos historiográficos de Thompson (2010). Portanto, estamos diante de pessoas em processos de alfabetizar-se, que requerem menos piedade pedagógica por parte da docência, do que processos dialógicos autênticos. São expressões de escritas de si, de autonomia subjetiva e processos de criação dos sujeitos, mesmo quando as condições sociais lhes são desfavoráveis (situação econômica desfavorável e a negação do direito à alfabetização). Sujeitos com gestos e estratégias de vivência social, mesmo sem alfabetização formal e vivendo em uma sociedade grafocêntrica.

Como na experiência que tive no acompanhamento da turma da Sede noturno. Formada por onze mulheres e dois homens, tal turma era caracterizada pelas educadoras como muito reativa em relação às propostas de atividades de experimentação pedagógica ou a debates sobre temas em sala de aula.

Nos primeiros dias de acompanhamento da turma, pude perceber que a mesma requeria uma escola clássica. Desejava ansiosamente aprender a ler e a escrever de maneira convencional. Recusava as atividades de práticas corporais propostas pelas educadoras de artes e educação física; não possuía paciência ou interesse por atividades que não fossem escrever e soletrar palavras.

Numa determinada aula, em planejamento com a alfabetizadora da turma, trouxe imagens antigas e atuais da região de Gurigica, onde se localiza a sala. Propus que apreciássemos as imagens, e que as educandas me contassem a história do bairro. Em seguida,

apresentei um texto⁵⁵ impresso com a história do bairro, que estava postado no sítio eletrônico da prefeitura (com adaptações) e atividades de escrita. O objetivo era saber se a história escrita e a relatada pelas educandas possuíam distinções ou semelhanças, ou talvez fatos novos não narrados na escrita. As educandas reagiram: “Mais papel! Esta escola só dá papel!”. Uma educanda ficou tão reativa em relação à atividade que guardou seu caderno na bolsa e disse que não faria mais atividades naquele dia. Diante de inúmeras frases de desaprovação da atividade, perguntei: “você preferem que eu escreva no quadro?”. A maioria respondeu que sim; apenas uma educanda e um educando preferiram fazer a atividade impressa.

Eram 06 questões; o quadro da sala era muito pequeno. Escrevia duas questões por vez; esperava as educandas copiarem do quadro e responderem, para depois apagar e escrever mais duas questões. O ritmo da escrita era bastante lento para uma visão produtivista, cuidadoso do ponto de vista da aprendizagem. Observando a cópia das educandas, percebi que estas escreviam no caderno tal qual visualizavam no quadro, ou seja: se no quadro não havia espaço para escrever uma frase em uma linha, precisando a separação de sílabas de uma mesma palavra, as educandas escreviam da mesma forma, mesmo havendo espaço na linha do caderno. Uma educanda escrevia as perguntas numeradas na sequência da mesma linha do caderno, sem espaço entre as perguntas e espaço para a resposta.

Fui ao quadro conversar com a turma sobre a organização da escrita no quadro e no caderno. Fui orientando as educandas de carteira em carteira. Esse fato, a primeira vista banal, me revelou uma demanda pedagógica real das educandas. O fato de imprimirmos materiais, até mesmo as atividades, não as possibilitava exercitar o domínio satisfatório do suporte de escrita chamado caderno. Não possuíam noções básicas de uso desse suporte; suporte esse que só utilizavam na escola para colar nossos materiais impressos.

Portanto, como já sublinhamos no capítulo 3, o processo dialógico pressupõe a produção de abalos subjetivos nos sujeitos que se abrem a suas trepidações. Neste caso, o abalo foi em minha convicção, enquanto educador, que sabia de antemão o tipo de suporte de escrita mais apropriado para a alfabetização das alfabetizandas. O diálogo que estabeleci com a turma não foi um processo meigo, suave e piedoso, como nos sugerem os usos vulgares deste conceito freiriano. O diálogo foi produzido em uma situação de expressão de irritação e críticas contundentes das educandas; em meio a minha ansiedade, nervosismo e tensão, ao perceber que minhas “boas intenções” não atendiam às demandas formativas e ao modo de conceber a

⁵⁵ No apêndice.

alfabetização das educandas. O diálogo elaborou-se em meio a minha “pirraça”, ao propor que toda a atividade fosse escrita no quadro. Ao meu sentimento de mais desestabilização, pois as educandas aceitaram o que, para mim, seria “antiquado e ultrapassado”. Além da minha constatação de que ao tentarmos “facilitar” a aprendizagem das educandas, via incessantes impressões de materiais, estávamos não escutando uma de suas demandas de aprendizagem: utilizar o suporte de escrita chamado caderno. Um suporte antigo, diante de suportes digitais de última geração, mas ainda não em desuso em práticas sociais fora da escola.

O que também convocou minha atenção foi o fato de que a educanda que guardou seus materiais, recusando-se a fazer a atividade, retirou da bolsa um livro (não pude perceber se de literatura ou de alguma outra área de saber, pois estava orientando outras educandas a realizar a atividade) e passou a lê-lo. Como a educanda afirmava taxativamente que não sabia ler, comecei a abordá-la e solicitei que lesse uma frase da página do livro que estava exposta; a educanda leu duas palavras de maneira convencional; fui chamado por outra educanda. Apesar da recusa em realizar a atividade, à medida que íamos conversando com as educandas acerca de suas produções escritas, esta educanda ia também se envolvendo nas conversas, propondo correções às colegas.

Retornei a me aproximar da educanda, após alguns minutos. A mesma relatou-me que em casa conseguia ler melhor. Nesse instante, a educanda retirou da bolsa um exemplar de *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire e mostrou-me. Conversamos sobre o livro; eu lhe disse que estava relendo-o em função de meu estudo na universidade. A educanda me relatou quem era Paulo Freire. Essa mesma educanda, apesar do relato acima, que demonstra que a mesma possui uma prática de leitura, demonstrou, em outras ocasiões, uma prática de escrita não convencional, com uma não segmentação entre palavras de uma frase, além do uso não convencional das consoantes para expressar graficamente as sílabas das palavras. A mesma educanda apresenta grande recusa à orientação pedagógica e em realizar as atividades propostas. Mas a educanda é uma leitora, me fazendo pensar acerca das práticas que elaboramos enquanto alfabetizadoras em sala de aula. A educanda que lê Paulo Freire se recusa a realizar nossas atividades. Não dormi naquela noite.

Ou seja, uma leitora competente, mas com demandas formativas na escrita, pontuava-nos constantemente que nossas práticas não davam conta de seu processo formativo. Retomando Derrida (2007), os apelos por justiça de nossas alfabetizadas são constantes e desafiam nossas práticas alfabetizadoras, nossa capacidade de escuta, de abertura ao que é dito,

nem sempre por palavras, mas por gestos, pela recusa, pelas interrupções nas frequências em sala de aula, pelos silêncios encharcados de desejos.

Decididamente, o importante plano do direito não dá conta do que só é possível de escutar e ver na dimensão da abertura radical ao acontecimento, ao inesperado, ao fora do *script* das nossas mais valiosas convicções políticas. Muito pelo contrário, se a questão é estar atento aos apelos por justiça, convicções só atrapalham, interditam a elaboração de práticas alfabetizadoras inventivas, tal qual defende a própria educação popular de vertente freiriana.

6 CONCLUSÃO: É POSSÍVEL CONCLUIR?

O processo de redemocratização da sociedade brasileira após o regime militar e o movimento de interpelação social ao Estado nas décadas de 1980 e 1990 pela garantia dos direitos sociais, possibilitaram-nos a reconfiguração do campo da EJA enquanto modalidade da educação básica. Tendo a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 como duas das referências políticas e jurídicas da luta pelo reconhecimento de pessoas jovens e adultas como titulares do direito social à educação, a EJA situou-se nas últimas duas décadas de nosso século num cenário de implementação de políticas públicas nas esferas dos três poderes – com seus avanços, recuos, impasses e paradoxos – e uma história sempre reatualizada de experiências pedagógicas, que se movem tanto na direção de programas e projetos de alfabetização, políticas compensatórias de currículo mínimo e aligeirado para as camadas populares, quanto na direção de práticas inventivas e comprometidas com o fortalecimento de processos de aprendizagens singulares.

Apesar da política de negação de direitos que está em curso no país atualmente, após o golpe jurídico-midiático de 2016⁵⁶, o processo de redefinição da EJA enquanto modalidade de ensino, que pressupõe oferta regular e a alfabetização como uma das dimensões da escolarização básica daquelas que tiveram o direito à educação negado na infância, constituem-se em conquistas de lutas sociais, que só o exercício democrático pode possibilitar.

Se no plano da institucionalidade, vivemos um momento de vácuo jurídico, desfazendo nossas ilusões em relação ao tal estado democrático de direito, a democracia enquanto por vir, enquanto prática permanente de luta pela criação de relações sociais mais justas e menos desiguais, encontra no panorama de descrença na democracia formal, por mais paradoxal que isto possa parecer, a sua chance de se revigorar e intensificar-se.

A temática anual, escolhida em assembleias com educandas da escola de EJA de Vitória a ser trabalhada no ano de 2017 é “A situação política atual do Brasil”. Isto em tempos de “Escola sem Partido”, que procura esvaziar a dimensão política do processo educativo. No dia 15 de março desse ano, dia nacional de luta contra as pretensões de retirada de direitos do governo ilegítimo instalado após o golpe, alfabetizandas idosas da sala de aula do NEJA da UFES tomaram a palavra no microfone instalado no carro de som, em uma praça pública da

⁵⁶ Já existem publicações que abordam analiticamente o contexto político e social do que nos aconteceu após maio de 2016, como Gentili (2016).

cidade de Vitória/ES, em que as manifestantes se concentraram para a realização de um ato político de repúdio às “reformas” que o governo federal pretende implementar.

Pelo correio eletrônico, recebi a pauta de formação da primeira sexta-feira do mês de março de 2017: o estudo do projeto político e pedagógico da escola. Algo se passou, e aquele “medo” da coordenação pedagógica, a que nos referimos no capítulo 5, de algum modo se desfez. Em conversa com duas alfabetizadoras e uma coordenadora via telefone, fui informado de que a ideia é iniciar um processo, não só de apreensão de conceitos contidos no documento, mas de avaliação coletiva se o que está escrito realmente expressa as práticas educativas produzidas no âmbito das salas de aula. Avaliação coletiva se a instituição se constitui efetivamente em uma escola de educação popular, pela via da análise das práticas e se o coletivo de educadoras acredita efetivamente na proposta. Portanto, diante do adensamento de políticas refratárias ao plano do direito, a escola escolhe se reler, como possibilidade de se reescrever.

Não, não nos é possível concluir. Estamos apenas no meio do caminho. E sempre estaremos no meio, na travessia. Esta experiência de pesquisa, que se moveu por abordar as composições entre os planos das políticas de alfabetização de pessoas adultas e as práticas de alfabetização no âmbito de uma escola exclusivamente de EJA, permite-nos afirmar que as políticas não se constituem em dimensão prescritiva das práticas. As políticas, desde as elaboradas no âmbito da UNESCO, do Estado brasileiro e de uma instituição educacional municipal, constituem-se em dispositivos que intencionam orientar as práticas alfabetizadoras. Mas tais políticas se configuram em emaranhados de valores, princípios e práticas distintas.

Buscamos sustentar a tese de que as práticas alfabetizadoras se elaboram no campo de uma dispersão, ou seja, da heterogeneidade de práticas e da disseminação de sentidos, traindo as intencionalidades preconizadas pelas políticas. Além da imersão empírica ter reafirmado tal dispersão, pois não vislumbramos, pela via das práticas de sala de aula e de formação, apenas uma escola, mas um emaranhado díspare de valores, princípios e intencionalidades, aberturas e distanciamentos em relação ao outro, verificamos que as políticas de alfabetização são, também, práticas de dispersão.

E como toda prática, as políticas de alfabetização são habitadas por ambiguidades, por paradoxos, por linhas de clausura e de implicação com interesses nada democráticos, mas, também por brechas, em que é possível passar ar puro e sintonias com os processos de criação, de afirmação da diferença e da luta pela construção de uma sociedade mais justa e em que as desigualdades não tenham vez.

Entretanto, políticas de alfabetização, qualquer política educacional, não se implementa, traduz-se. As pessoas criam sentidos para as políticas de alfabetização em suas rotinas de sala de aula, em suas experiências de leitura e escrita, nos desejos e usos que elaboram para continuar e intensificar seus processos de alfabetizar-se. Se a política evoca o direito, as alfabetizandas nos apelam por aprender a ler e a escrever, porque sabem que vivem em uma sociedade que prestigia ou desqualifica os sujeitos, quando a alfabetização formal se efetiva ou não.

Apesar de sentirem os efeitos negativos de se situarem no lugar social de “analfabetas”, essas pessoas possuem intensas redes de sociabilidade em que as práticas da leitura e da escrita são presenciadas, mediadas e até acessadas pelas mais variadas estratégias. Mais do que hipóteses acerca do sistema de escrita alfabética, tais pessoas possuem saberes acerca do escrito. Que ora se materializam em escritas não convencionais, ora se expressam em falas, via enunciação de palavras que foram ouvidas em experiências sociais de leitura.

A escola de EJA de Vitória é exemplo do que entendemos por processo de desconstrução. Um processo sem sujeito, pois se elabora no plano do que nos acontece, enquanto indivíduos, coletivos ou instituição. Todavia, processos de desconstrução são sempre afirmativos, ou seja, produtores de desvios de si, que nos incitam a criar, inventar novos modos de nos mover no plano da linguagem, da política e da vida.

Mas também existem os processos de destruição, que decompõem os processos afirmativos, interditam os movimentos de criação, movem-se por aniquilar as experiências, enquadrá-las no já instituído, normatizado, enfim, mortificado.

O momento político atual, seja no Brasil, seja na cidade de Vitória/ES, fortalece os processos de destruição da experiência criativa e aberta aos apelos por justiça que são os combustíveis que lançaram a escola constantemente fora de seus próprios trilhos, para a construção de outras vias, outros atalhos, outros arranjos. Aquela (educanda) que chega, tão “estranha” à instituição escolar clássica, tem desafiado a escola de EJA de Vitória/ES a se reinventar. A reinventar as formas de alfabetizar, de compartilhar com as educandas as várias áreas do saber, de se relacionar com o outro e consigo.

As clausuras, porém, rondam-nos. Mais que isso, habitam em nós. Rondam-nos, pois as forças que protagonizaram o golpe jurídico-midiático já anunciam e praticam a negação de direitos. A gestão municipal atual é protagonizada por forças que não entendem e não querem

entender os princípios da escola, o seu modo de funcionamento dialógico, democrático, as suas aulas em pleno turbilhão da cidade.

Mas, as clausuras também nos habitam, quando nossas práticas expressam valores que não se sintonizam com as apostas políticas e pedagógicas que tanto enunciamos. Quando não escutamos com mais cuidado as demandas formativas das alfabetizandas, que podem ser expressas não apenas em falas, mas também em gestos, lamentos e interrupções de seus processos de alfabetização escolar. Quando não criamos estratégias pedagógicas, situações educativas ou culturais inventivas para que as alfabetizandas possam expressar realmente o que sabem acerca da escrita. Quando processos de desqualificação do outro ainda permeiam as relações.

Saio desta experiência de pesquisa sem acreditar na fala de Delza, de que ela não sabe ler e escrever; intrigado, quando Delza não consegue realizar operações matemáticas propostas pelas práticas alfabetizadoras. A consideração que faço, não só em relação à Delza, mas a outras educandas que demandam nossa tutela pedagógica, é que, a força da instituição **escola** é tão forte em nós, que mesmo em uma escola que se propõe a exercitar a experimentação pedagógica, pela via da educação popular, a escola clássica ainda nos captura, porque ainda nos habita. Habita nossos corpos, nossos gestos, nossas falas, nossos valores, mesmo quando citamos Paulo Freire de cor. Tal clausura nos faz elaborar práticas alfabetizadoras do mesmo, do já sabido, da silabação mecânica e atividades deslocadas do plano da linguagem, ou seja, da produção de sentido.

Um processo de pesquisa em alfabetização de adultas, na atualidade, se reveste de importância, mas, sobretudo, de ambiguidade. Somos uma sociedade grafocêntrica no campo dos espaços de prestígio social. Mas, ao mesmo tempo, uma sociedade da imagem, com atraentes suportes digitais de informação, entretenimento e de construção de afetos.

Pessoas não-alfabetizadas se conectam a outras pessoas via smartphones e Facebook. Estabelecem estratégias de relação com as metrópoles urbanas; elaboram saberes nestas tentativas de circulação num mundo urbano letrado e de ícones midiáticos imagéticos. Em conversa com as alfabetizandas, as mesmas informam que retornam à escola pelo fato de que suas estratégias de circulação no mundo letrado possuem limites, que as impedem de usufruir de todas as possibilidades de exercício e uso da cidade; em outras palavras, de serem cidadãs.

Portanto, políticas e práticas alfabetizadoras devem estar à altura dessas demandas formativas, pois, como nos lembra a música Rep, de Gilberto Gil (2017), “o povo sabe o que quer, mas o povo também quer o que não sabe”.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRADE, Eliane; BRENNER, Ana Karina; FARAH NETO, Miguel. **Contribuições do Brasil no âmbito da iniciativa da alfabetização para o empoderamento**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/583>. Acesso em 03 de maio de 2016.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Lêoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vera Masagão. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. **Revista Educação & Realidade**. nº 29, p. 89-124, jul/dez 2004.

BECKETT, Samuel. **O inominável**. São Paulo: Globo, 2009.

BIRMAN, Joel. Arquivo e mal de arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud. **Natureza Humana: Revista de Filosofia e Psicanálise**, v. 10, pp. 105-128, jan./jun. 2008. Disponível em: naturezahumana@centrowinnicot.com.br. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O jogo das palavras-semente e outros jogos para jogar com palavras**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Base nº 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 maio 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovado em 10 de maio de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 jun 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

BRASIL. [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.](#) Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 24 jun. 2016.

ESPÍRITO SANTO, Instituto Jones do Santos Neves. **Evolução da taxa de analfabetismo no estado do ES.** Acessível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/1521-nt-40-evolucao-da-taxa-de-analfabetismo-no-espírito-santo>. Acessado 23 de abril de 2016.

CALCANHOTO, Adriana. **Negros.** Rio de Janeiro: CBS\Columbia.c1992. 1cd

CAVALLO, Guglielmo. La alfabetización em Grecia y Roma. IN: GOMES CASTILLO, Antonio (coord). **História de la cultura escrita.** Del próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada. Espanha: Trea, 2001.

CHAUI, Marilena. Direitos Humanos e Medo. In: FESTER, Antonio Carlos R.. **Direitos humanos e medo, aids, Anistia Internacional, Estado e literatura.** São Paulo: Brasilense, 1989.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (org). **Paulo Freire: educação e transformação social.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002, pp. 69-112.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** V. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo.** São Paulo, Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** Disponível em <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acesso: 23 de fevereiro de 2016.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã: diálogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão.** São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

DERRIDA, Jacques. **O intelectual da discordância**. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_derrida.htm. Acessado em 17 de janeiro de 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Evolução do alfabetismo e políticas públicas de educação de jovens e adultos. IN: RIBEIRO, Vera Masagão, LIMA, Ana Lúcia D'Império, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetismo e letramento: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. In: GUERRA, Marcos; CUNHA, Célio da (org). **Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois**. Brasília, v. 26, jul/dez, 2013.

FERREIRO, Emilia. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados de I. P. N. México, D. F., nº 10, abril, 1983.

FERREIRO, Emilia. **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. In: **Revista Nova Escola**. 197. ed. nov. 2007. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: 2012.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (org). **Na escola que fazemos**: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FULGANTI, Luiz. **Estado democrático de direito e o sujeito de interesse**. Disponível em Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SZWPQLCNYio>>. Acesso em 13 de janeiro de 2016.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GALVÃO Ana Maria de Oliveira; QUEIROZ, Kelly Aparecida de Souza; JINZENJI, Mônica Yumi. Mulheres de meios populares e a construção de modos de participação nas culturas do escrito (Minas Gerais, século XX). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona (Estados Unidos) v. 21, nº 72, 21p, agosto de 2013. Disponível em:<http://epaa.asu/ojs/>. Acesso em 13 novembro de 2016.
- GENTILI, Pablo (coord.). **Golpe en Brasil: genealogía de uma farsa**. Buenos Aires: CLACSO; Fundación Octubre, 2016.
- GIL, Gilberto. **Rep**. Acessível em: <https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/rep.html>. Acessado em 19 de fevereiro de 2017.
- GÓES, Moacyr de. Educação Popular, Campanha de Pé do Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire & Movimentos Sociais Contemporâneos. In: ROSAS, Paulo (org). **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.
- GOMES CASTILLO, Antonio (coord). **História de la cultura escrita**. Del próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada. Espanha: Trea, 2001.
- GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.
- GOODY, Jack; PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **Antropologia: o amigo dos ancestrais**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs07069821.htm>. Acessado em 04 de outubro de 2015.
- GURGEL, Paulo. **Psicogênese da língua escrita: gênese e estrutura de um marco na história da alfabetização**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12130>. Acesso em 24 de julho de 2016.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Derrida e Foucault: éticas sem viradas**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/derrida-e-foucault-eticas-sem-virada/>. Acesso em 04 de dezembro de 2016.

HECKERT, Ana. **Entrevista projeto andarilhos**. Disponível em: http://www.universitariafm.ufes.br/sites/default/files/audio_programas/proex_site.mp3. Acesso em 14 de agosto de 2016. Áudio.

HENRIQUES, Ricardo. Programa Brasil Alfabetizado: contextos, particularidades e desafios. In: HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (org.) **Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 240 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por amostras de domicílios – **Pnad**, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 24 nov. 2014.

IRELAND, Timothy. **Desafio da universalização da alfabetização**. Acessível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_EFA_report_Timothy_Ireland_presentation_pt_2015.pdf. Acessado em 13 de dezembro de 2015.

KALMAN, Judith. **Ya sabe usted, es un papel muy importante**: el conocimiento de la lengua escrita em mujeres de baja y nula escolaridade. Colección Pedagógica Universitaria, Cidade do México, v. 32-33, julho 1999 – junho, 2000.

KALMAN, Judith. **El acceso a la cultura escrita**: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Cidade do México, nº 17, pp. 37-66, enero-abril 2003.

KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos–funções do dispositivo da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KONDER, Leandro. **A derrota da dialética**: a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos trinta. 1ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Érica; SISCAR, Marcos. O Decálogo da desconstrução: tradução e desconstrução na obra de Jacques Derrida. **Alfa**, São Paulo, 44(nº especial), p. 99-112, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: MACHADO, Maria Margarida (org). **A educação de jovens e adultos**. Brasília, v. 22, nov, 2009.

MACHADO, Maria Margarida e OLIVEIRA, Edna Castro. O analfabetismo e tantos outros desafios da educação de jovens e adultos no PNE 2011-2020. In: PINO, Ivany Rodrigues et AL (org). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/D276044/Downloads/1409855533Plano_Nacional_de_Educacao_PNE__Online.pdf. Acesso 12 fev 2017.

MACHADO, Rosa Pinheiro. Precisamos falar da vaidade na vida acadêmica. In: **Carta Capital**. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>. Acesso em 18 de maio de 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1981.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de Oliveira. **Educação**: redes que capturam, caminhos que se abrem. Vitória: EDUFES, 1996.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **A escrita de adolescentes e adultos**: processo de aquisição e leitura do mundo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1988.

OLIVEIRA, Edna Castro de. A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA. In: SOARES, Leônicio et al (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Tatiana; QUEIROZ, Maria Eliza. **Relatório Trimestral Centro de Convivência da Terceira Idade**. Escola Municipal de Ensino Fundamental de EJA “Prof. Admardo Serafim de Oliveira”. Secretaria de Educação, Vitória\ES, 2013.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**: direito, concepções e sentidos. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em um cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

PAIVA, Vanilda. Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil. In: PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 227 – 265.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**: pesquisas com jovens e adultos. Campinas: Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional**: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação e Sociedade, n. 60, dezembro, 1997.

RIZEK, Cibele Saliba. **Práticas Culturais e ações sociais**. Disponível em: <http://www.observatorioculturaecidade.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/11/CIBELE-RIZEK-pr%C3%A1ticas-culturais-e-a%C3%A7%C3%B5es-sociais.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2017.

RUMMERT, Sônia M.; VENTURA, Jaqueline. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos: a permanente (re) construção da subalternidade**: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Revista Educar, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparos e o fim do indivíduo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Analise; OLIVEIRA, Edna Castro de; CATELLI JUNIOR, Roberto; MATTOS, Rosimary; COUTO, Sonia. **Contribuições para a construção de uma política nacional de alfabetização na EJA**. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/contribuicoes_construcao_politica_nacional.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2012.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e Educação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-34.

SOARES, Luís Eustáquio Soares. **O evangelho segundo Satanás**. Vitória: Lei Rubem Braga de Cultura, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, p. 333-344, 2005.

SOUZA JUNIOR, Lucillo de. A matemática e a apropriação dos códigos formais. IN: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, p. 333-344, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

THOMPSON, Edward Palm. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palm. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palm. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista?** Disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2015/05/como-conversar-com-um-fascista/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1988.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: Unesco/MEC, 2004.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Unesco/MEC, 2009b.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global**. Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012. Brasília: Unesco, 2009a.

VALDER, Gabriela; SCASSO, Luis. Direitos Humanos. In: VALDÉS, Raúl et al. (org.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade**. Goiânia: Ed. UFG, 2014, p. 19-20.

VELOSO, Caetano. **Circuladô Vivo**. Intérprete: Caetano Veloso. **Rio de Janeiro: UNS** Warner Chappel, c1997. 1 cd.

VITÓRIA (cidade). Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação **Parecer nº 01/2011**, que analisou o texto da Resolução que regulamenta a modalidade EJA no município de Vitória, aprovado em 20/04/2011.

VITÓRIA (cidade). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória: SMEV, 2004.

VITÓRIA (cidade) . Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Ensino Fundamental de EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória/ES, 2013. 21p.

VITÓRIA (cidade). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória**. Vitória/ES, 2007.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EDUCANDAS



Projeto:

Desafios Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho/ mídias virtuais.

Edital Capes: nº49/2012

Núcleo 1 – PPG- UFES

Rede de pesquisa - UFG/UFES/UnB do Observatório de Educação OBEDUC/Capes/Inep

Pesquisa Doutorado:

Linguagem, Alfabetização e Criação no Campo da EJA: as políticas e as práticas alfabetizadoras como dispersão criativa

JUSTIFICATIVAS

A realização das entrevistas com educandas da EMEF EJA “Admardo Serafim de Oliveira” tem como objetivo subsidiar a pesquisa em nível de doutoramento acerca das práticas alfabetizadoras em suas interfaces com a linguagem e a criação, as políticas e as práticas. Não se trata de uma lista de perguntas, mas de questões que emergiram na experiência de pesquisa em salas de alfabetização e nos momentos de formação continuada das educadoras. Mais do que “colher” informações a partir da fala dos sujeitos, ou de obter respostas para perguntas anteriormente elaboradas pela pesquisadora, partimos da premissa metodológica da pesquisa-intervenção de que a entrevista se configura em dispositivo de produção de questões acerca de determinada temática que nos força a pensar, pois no plano da entrevista não há apenas a narrativa de experiências de vida, mas se delineia mais uma experiência no plano da linguagem.

A gravação da entrevista será realizada após preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas educandas participantes para utilização do material produzido.

ROTEIRO

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Profissão
- 4- Onde nasceu
- 5- Onde mora
- 6- Participa de atividades na Comunidade (igrejas, centro comunitário, etc)
- 7- Frequentou escola antes desta
- 8- Por quanto tempo
- 9- Se frequentou, qual motivo de voltar a escola nesse momento
- 10- Quais as expectativas quanto a escola
- 11- Como está sendo sua experiência de aprendizagem na escola?
- 12- O que considera mais interessante na escola?
- 13- Seus desejos de aprendizagem.
- 14- Seu maior desafio na aprendizagem da leitura e da escrita.
- 15- O que mais gosta/gostaria de ler (Jornal, bíblia, panfletos, propagandas...)
- 16- O que gostaria de ler na escola
- 17- Alguém lê para você?
- 18- Gosta de ouvir leituras
- 19- De que tipo
- 20- Gosta de música
- 21- De que tipo
- 22- E de filmes
- 23- Acesso a livros, revistas e etc
- 24- Caso não domine a leitura, como lida com o cotidiano? (Ônibus, compras, contas e etc.)

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EDUCADORAS



Projeto:

Desafios Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho/ mídias virtuais.

Edital Capes: nº49/2012

Núcleo 1 – PPG- UFES

Rede de pesquisa - UFG/UFES/UnB do Observatório de Educação OBEDUC/Capes/Inep

Pesquisa Doutorado:

Linguagem, Alfabetização e Criação no Campo da EJA: as políticas e as práticas alfabetizadoras como dispersão criativa (nome provisório do texto no momento das entrevistas)

ENTREVISTA

JUSTIFICATIVAS

A realização das entrevistas com educadoras da EMEF EJA “Admardo Serafim de Oliveira” tem como objetivo subsidiar a pesquisa em nível de doutoramento acerca das práticas alfabetizadoras em suas interfaces com a linguagem e a criação, as políticas e as práticas. Não se trata de uma lista de perguntas, mas de questões que emergiram na experiência de pesquisa em salas de alfabetização e nos momentos de formação continuada das educadoras. Mais do que “colher” informações a partir da fala dos sujeitos, ou de obter respostas para perguntas anteriormente elaboradas pela pesquisadora, partimos da premissa metodológica da pesquisa-intervenção de que a entrevista se configura em dispositivo de produção de questões acerca de determinada temática que nos força a pensar, pois no plano da entrevista não há apenas a narrativa de experiências de vida, mas se delineia mais uma experiência no plano da linguagem.

A gravação da entrevista será realizada após preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas educandas participantes para utilização do material produzido.

ROTEIRO

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Profissão/Função na escola
- 4- Onde nasceu/Experiência Escolar
- 5- Onde mora
- 6- Participa de atividades na Comunidade (igrejas, centro comunitário, etc.)
- 7- O que mais lhe marcou na experiência escolar
- 8- Por que veio trabalhar na escola
- 9- Quais as expectativas quanto a escola
- 10- Como está sendo sua experiência de docência na escola?
- 11- O que considera mais interessante na escola?
- 12- Como percebe a proposta pedagógica da escola
- 13- Seu maior desafio na aprendizagem da leitura e da escrita.

APÊNDICE III

INVASÃO OU OCUPAÇÃO?

NA CIDADE DE VITÓRIA OS BAIRROS DE SÃO PEDRO E DE MARIA ORTIZ ERAM, NA DÉCADA DE 1970, ÁREAS DE MANGUEZAL. COM A CONSTRUÇÃO DO PORTO DE TUBARÃO PARA A INSTALAÇÃO DA CST E DA VALE DO RIO DOCE, MILHARES DE TRABALHADORES CAPIXABAS DO INTERIOR, BAIANOS E MINEIROS VIERAM PARA VITÓRIA EM BUSCA DE EMPREGO E MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA.



COMO ESTES TRABALHADORES NÃO POSSUÍAM DINHEIRO PARA COMPRAR SUAS MORADIAS OU PAGAR ALUGUEL, VIRAM NO MANGUEZAL A ÚNICA CHANCE DE MORADIA NA CAPITAL. MUITAS PESSOAS (PRINCIPALMENTE NA MÍDIA) CONSIDERAM ESTES BAIRROS COMO INVASÕES, POIS AS PRIMEIRAS MORADIAS DESTES BAIRROS NÃO FORAM COMPRADAS E HOVE A DESTRUIÇÃO DE GRANDE PARTE DO MANGUEZAL.

POR OUTRO LADO, MOVIMENTOS SOCIAIS, COMO O MOVIMENTO DOS SEM TETO, DEFENDEM QUE A MORADIA É UM DIREITO DE TODO

CIDADÃO E NÃO UMA MERCADORIA. POR ISSO, BAIRROS COMO SÃO PEDRO E MARIA ORTIZ SERIAM OCUPAÇÕES E NÃO INVASÕES. ATÉ PORQUE BAIRROS COMO FRADINHOS, ILHA DO BOI E ILHA DO FRADE TAMBÉM NASCERAM DE OCUPAÇÕES E NINGUÉM CHAMA ESTES BAIRROS DE INVASÕES.

AGORA, É COM VOCÊ! ELABORE UM TEXTO EM QUE VOCÊ SE POSICIONE SOBRE ESTA QUESTÃO; ESTES BAIRROS SÃO INVASÕES OU OCUPAÇÕES?

PRODUÇÃO DE TEXTO:

ELABORE UM TEXTO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO MANGUEZAL PARA VOCÊ E PARA A SUA CIDADE; VOCÊ PODERÁ CONTAR DE SUA INFÂNCIA E O MANGUEZAL; DOS ALIMENTOS QUE VOCÊ MAIS GOSTA DO MANGUEZAL; SE O MANGUEZAL DE SUA CIDADE ESTÁ PRESERVADO ETC.

Fonte: Elaboração do autor a partir das narrativas das educandas.

APÊNDICE IV

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
EMEF EJA “ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA

HISTÓRIA DE UM BAIRRO

ERA UMA VEZ, A MAIS DE 500 ANOS ATRÁS, UMA GIGANTESCA PEDRA PRÓXIMA A UMA PEQUENA ILHA. EM UM DOS LADOS DA PEDRA PASSAVA UM RIO. DE OUTRO LADO PASSAVAM AS ÁGUAS DO MAR. AS ÁGUAS DO RIO E AS ÁGUAS DO MAR FORMAVAM UM LINDO MANGUEZAL, COM VEGETAÇÃO, PEIXES, CARANGUEJOS, SIRIS E OSTRAS.

O POVO TUPI MORAVA NA PEQUENA ILHA E VISITAVA A GRANDE PEDRA. O POVO TUPI USAVA SUAS GRANDES CANOAS PARA CHEGAR NO MANGUEZAL DA GRANDE PEDRA. OS TUPIS PESCAVAM E COLETAVAM OUTROS ALIMENTOS.

COM O PASSAR DO TEMPO, A 70 ANOS ATRÁS, O MANGUEZAL PRÓXIMO À GRANDE PEDRA FOI ATERRADO. UMA FAMÍLIA MUITO RICA, A FAMÍLIA HILAL, PASSOU A SE DIZER DONA TANTO DA GRANDE PEDRA, QUANTO DA PARTE ATERRADA DO ANTIGO MANGUEZAL. FOI CONSTRUÍDA UMA GRANDE FAZENDA NA PARTE DO MANGUE QUE FOI ATERRADA. MAS A PARTE ALTA DA GRANDE PEDRA CONTINUAVA DESOCUPADA.

MAS ESTA HISTÓRIA NÃO TERMINA POR AQUI ...

FONTE: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao3/gurugica.asp> (Texto reelaborado pelo autor)

CONTINUAÇÃO DA HISTÓRIA:

[illegible]